

# **УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ ДОСВІД ТА ІННОВАЦІЇ**

**КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ**

Дніпропетровськ  
ІМА-прес  
2014

УДК 378.09  
ББК 74.6  
У 66

Рекомендовано вченою радою Західнодонбаського інституту  
Міжрегіональної Академії управління персоналом ( протокол № 2 від  
14.10.2014 р.)

Рецензенти: Шевченко Г.П.- доктор педагогічних наук, член-  
кореспондент НАПН України, Східноукраїнський  
національний університет імені Володимира Даля,  
директор НДІ Духовного розвитку людини, професор

Сущенко Т.І.- доктор педагогічних наук, Класичний  
приватний університет, професор

Романенко М.І. – доктор філософських наук,  
Дніпропетровський обласний інститут післядипломної  
освіти, професор, ректор інституту

Управління якістю освіти: досвід та інновації: колективна монографія/  
під заг. ред. Л.Л. Сушенцевої, Н.В. Житник.- Дніпропетровськ: ІМА-  
прес, 2014.-.462.с

**ISBN 978-966-331-549-2**

У монографії висвітлюються актуальні проблеми управління  
якістю освіти у вітчизняному освітньому просторі з позиції набутого  
досвіду та визначення інноваційних шляхів їх вирішення.

Представлено методологічні засади управління якістю освіти, які  
виступають підґрунтям оновлення діяльності сучасної професійної  
школи. Розглянуто теоретичні аспекти вдосконалення якості освіти.  
Розкрито механізми забезпечення якості професійної підготовки  
педагогічних кадрів.

Монографія адресується широкому колу освітян: керівникам  
навчальних закладів, викладачам вищої школи, науковцям та всім  
особам, поле діяльності яких пов'язане з підвищенням якості освіти.

УДК 378.09  
ББК 74.6

**ISBN 978-966-331-549-2**



Пам'яті керівника наукової школи з теорії та практики  
управління навчальними закладами, доктора педагогічних наук,  
професора Валерії Семенівні Пікельній

***присвячується***

## **ПЕРЕДМОВА**

Колективна монографія **«Управління якістю освіти: досвід та інновації»** присвячена пам'яті керівника наукової школи з теорії та практики управління навчальними закладами, доктора педагогічних наук, професора Валерії Семенівни Пікельної, вагомий внесок якої у педагогічну науку і практику важко переоцінити. Під її керівництвом двадцять вісім освітян: керівників навчальних закладів, викладачів, аспірантів здійснили системні дослідження з актуальних проблем управління освітою та підвищення якості професійної підготовки фахівців, захистили дисертації і стали кандидатами педагогічних наук.

Авторами цього наукового видання стали вихованці наукової школи В.С.Пікельної, її друзі та колеги.

Актуальність проблем управління якістю освіти обумовлено суттєвими трансформаційними процесами, які відбуваються у вітчизняній професійній школі. На теперішній час якість освіти проголошена національним пріоритетом, метою якої є підготовка конкурентоспроможних фахівців для забезпечення сталого розвитку суспільства, їх самореалізації, задоволення потреб ринку праці та держави у кваліфікованих кадрах.

У монографії висвітлюються актуальні проблеми управління якістю освіти у вітчизняному освітньому просторі з позиції набутого досвіду та визначення інноваційних шляхів їх вирішення.

У першому розділі представлено методологічні засади управління якістю освіти, які виступають підґрунтям оновлення діяльності сучасної професійної школи (автори С.О.Шевченко, Г.В.Єльнікова, Л.Л.Сушенцева, А.П.Самодрин, Л.М.Петренко, Н.П.Корогод).

Науковий інтерес представляють положення С.О. Шевченко (д.держ.упр.) щодо державно-громадського оцінювання якості вищої освіти в Україні як чинника перспективних її змін.

Значну увагу у даному розділі привертають теоретичні аспекти адаптивного управління, представлені Г.В.Єльніковою (д.пед.н.), які розкривають об'єктивні причини появи адаптивного управління, його сутність, місце та методологічну основу.

Управлінню процесом формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників в умовах соціального партнерства присвячена робота Л.Л.Сушенцевої (д.пед.наук).

Дещо незвичний підхід до проблем підготовки свідомих діячів сучасної техносфери представлено А.П.Самодриним (д.пед.н.) в параграфі «Профільно-професійна освіта регіону: теоретико-методологічний аспект».

Особливості інформаційно-аналітичної діяльності керівників у забезпеченні якості управління професійно-технічними закладами розкрито Л.М.Петренко (д.пед.наук).

Проблемам залучення інтелектуального потенціалу вищих навчальних закладів до реалізації національної інноваційної стратегії розвитку економіки України присвячена публікація Н.П.Корогод (к.пед.н).

У другому розділі монографії представлено погляди науковців Н.В.Житник, З.С.Кучер, О.Є.Сушенцева, В.А. Яковлевої, Р.М.Абдулова, О.П.Лучанінової на теоретичні аспекти вдосконалення якості сучасної освіти.

Актуальним проблемам підвищення якості професійної підготовки студентів присвячені дослідження Н.В.Житник (к.пед.н) з позицій організації особистісно-орієнтованого навчання.

Характеристику феномену «якість освіти», європейські та вітчизняні підходи до педагогічного аналізу проблеми якості підготовки кадрів, зокрема процесу формування образу життєво компетентної людини, розкрито у дослідженнях В.А.Яковлевої (к.пед.н).

Необхідність створення певних педагогічних умов в управлінні самостійною роботою студентів з метою позитивних змін у забезпеченні якості професійної підготовки представлено в матеріалах З.С.Кучер (к.пед.н) та О.Є.Сушенцева (к.пед.н) щодо активізації пізнавальної діяльності учнів.

Нові підходи до організації виховної роботи із студентами в умовах інтеграції вищої школи у європейський простір розкрито у дослідженні Р.М.Абдулова (к.пед.н). Особливої актуальності набувають розкриті автором поняття «громадянин світу», «планетарне мислення» та шляхи їх формування

У другому розділі привертають увагу погляди О.П.Лучанінової (к.пед.н) щодо зміни виховної парадигми у вищій освіті. Авторкою проаналізовані сучасні підходи до

виховної системи ВНЗ, окреслено шляхи її оновлення через застосування інноваційних педагогічних технологій у навчанні та вихованні студентів.

Третій розділ монографії присвячено механізмам забезпечення якості професійної підготовки педагогічних кадрів, авторами якого стали Л.О. Савченко, Н.В. Волкова, С.Л.Кучер, К.Ю.Савченко, В.Г.Щербина та Д.В.Щербина.

Методологічні засади якості підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності розкриті Л.О. Савченко (к.пед.н). Питанням формування інформаційної культури як основи інноваційного потенціалу майбутнього вчителя, його інтелектуального розвитку присвячена публікація Н.В.Волкової (к.пед.н).

Розробка і обґрунтування організаційних моделей оперативного управління самостійною роботою студентів з метою формування самостійності як якості майбутнього вчителя розкриті автором С.Л.Кучер (к.пед.н).

Інтерес представляють матеріали Ю.С.Кулінки (к.пед.н), яка розкриває науковий погляд на модернізацію методичної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання на основі комп'ютерних технологій.

Дослідниця К.Ю. Савченко (к.пед.н) представляє у публікації особливості моделювання педагогічних ситуацій як засобу формування професійних компетенцій майбутніх учителів філологічних спеціальностей та їх роль у забезпеченні якості освіти.

Привертають увагу дослідження методів формування композиційних умінь у художній педагогічній практиці авторів В.Г. Щербини (к.пед.н) та Д.В. Щербини (к.пед.н).

Усвідомлюємо, що далеко не всі аспекти з визначеної теми отримали в монографії всебічне відображення, а деякі положення й висновки можуть бути предметом наукової дискусії.

Висловлюємо глибоку вдячність рецензентам монографії доктору педагогічних наук, професору Галині Павловні Шевченко (Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля), доктору педагогічних наук, професору Тетяні Іванівні Сущенко (Класичний приватний університет), доктору філософських наук, професору Михайло Іллічу Романенко (Дніпропетровський обласний інститут післядипломної освіти).

## **РОЗДІЛ І МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ**

### **1.1 Утвердження державно-громадського оцінювання якості вищої освіти в Україні як чинник її перспективних парадигмальних змін**

В сучасному постіндустріальному суспільстві спостерігається все більша затребуваність вищої освіти, що вказує на необхідність її подальшого розвитку. Відповідаючи на виклики сучасної епохи в контексті входження України до Болонського процесу ми прагнемо досягнення найкращих результатів за всіма напрямками вищої освіти, що, у свою чергу, вимагає постійного зосередження уваги на забезпеченні та оцінюванні її якості. Суспільство очікує від фахівців з вищою освітою професійно компетентних пропозицій і дій щодо вдосконалення суспільного порядку, можливостей для самореалізації та самодостатності, забезпечення достойної якості життя.

Світова тенденція руху до нової якості вищої освіти виявляється через наростання комплексного, системного, міждисциплінарного і інтегрального характеру вимог до рівня підготовки випускників вищої школи для виконання ними як професійних так і соціальних ролей в суспільстві.

У сучасній Європі проблема якості вищої освіти сприймається як об'єкт суспільного єднання і консолідації різних національних освітніх систем. Вона є предметом постійних наукових та громадських дискусій. На шляху розв'язання цієї проблеми Парламентська Асамблея Ради Європи ще в 1990 році ухвалила резолюцію "Про порівняльну оцінку освіти" [16], в якій відведено особливу роль Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) й Міжнародній асоціації з оцінювання досягнень в освіті (IEA) для збору даних про освіту та порівняння цих показників на міжнародному рівні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій дає можливість стверджувати, що в науковому і практичному вимірах розроблення правових засад, механізмів, інструментарію оцінювання якості вищої освіти є складною проблемою. Свідченням цього є дослідження вітчизняних науковців

Н.Г. Діденко, Ю.Ф. Зінковського, С.А.Калашнікової, В.І. Лугового, Т.О. Лукіної, О.П. Мещанінова, В.М. Огаренка, Ю.М.Рашкевича, М.Ф. Степка, Ж.В. Таланової та інших. У ряді їх публікацій висвітлено компетентнісний, системно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, ціннісний та інші підходи до управління якістю вищої освіти.

Але сьогодні час переходити в практичну площину застосування напрацьованих результатів з розвитку механізмів державно-громадського управління якістю вищої освіти в Україні, оцінювання цієї якості з урахуванням європейського та світового досвіду, участі в цьому процесі державних і недержавних структур, громадськості. З появою міжнародно визнаних прозорих критеріїв і методик оцінювання, а також розвитком практики незалежних акредитаційних агентств з оцінювання якості вищої освіти уможливорюється ідея використання поняття «excellence» (рос. «превосходный» ) у значенні «перевершення» існуючої якості.

«Всесвітня декларація з вищої освіти для ХХІ століття: підходи та практичні заходи» містить статтю 11 – “Оцінка якості”, згідно з якою “якість у сфері вищої освіти є багатомірною концепцією, яка повинна охоплювати всі її функції та форми діяльності: навчальні й академічні програми, наукові дослідження та стипендії, комплексність кадрового складу, студентів, будівель, матеріально – технічну базу, обладнання, працю на користь суспільства та академічне середовище. Глибокою і сутнісно виразною, на нашу думку, є дефініція якості вищої освіти за О.П. Мещаніновим, який доводить, що якість вищої освіти – це ступінь відповідності процесів і результатів удосконалення наступного покоління досягнутому рівню розвитку діючого покоління та потенційної здатності наступного покоління зробити власний внесок і залишити нащадкам більше, ніж отримали самі для розширення, оновлення та утворення нового якісного стану [6, с. 253]. Ми дотримуватимемось визначення якості вищої освіти як збалансованої відповідності вищої освіти ( як системи, процесу і результату) встановленим потребам, вимогам, цілям, нормам, стандартам, що визначаються окремими громадянами, організаціями, підприємствами, суспільством та державою в цілому [17, с. 29].



В Комюніке всесвітньої конференції з вищої освіти - 2009 “Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку”, яка відбулася в Парижі 8 липня 2009 року, зазначається: “якість вимагає як створення систем забезпечення якості, так і зразків оцінювання, а також просування культури якості у межах вищих навчальних закладів” [8,с.100]. Згідно з сучасними підходами до якості вищої освіти в процесі здійснюваного зовнішнього і внутрішнього оцінювання в рамках існуючих процедур ліцензування, акредитації суб’єктами управління робиться спроба вимірювання, оцінки та обліку “гуманітарних” параметрів освітнього процесу. Загальноприйняті (але далекі від досконалих і валідних зразків) параметри з оцінювання вищої освіти в нашій державі – стан навчально-методичної, наукової та матеріально-технічної бази, кадрового потенціалу та ін. мають поступитися таким параметрам як: міра освоєння державного освітнього стандарту, ступінь відповідності цілей освіти її результатам на рівні конкретного ВНЗ чи системи освіти; відповідність між різними параметрами оцінки результату вищої освіти (міцністю та системністю знань, ступінь сформованості умінь і навичок, достатність попередніх для формування професійних, особистісних та комунікаційних компетентностей і т. ін.).

Саме тому не підлягає сумніву вплив оцінювання якості вищої освіти на діяльність вищих навчальних закладів. Оцінювання є необхідністю, зумовленою потребою зацікавлених сторін освітнього ринку (студентів, академічного та професорсько-викладацького складу, роботодавців, держави та суспільства) у конкурентоздатній якості вищої освіти. Оцінювання останньої є також функцією органів державного управління вищою освітою для здійснення необхідних і вчасних управлінських впливів щодо забезпечення якості, а його результати можуть і мають стати індикатором для державного фінансування вищих навчальних закладів.

Досить тривала позиція практичної індиферентності України щодо вирішення проблеми якості вищої освіти була пов’язана з відсутністю коштів, теоретичних і практичних розробок, цільових наукових досліджень, а також небажанням немалої частини керівників ВНЗ ускладнювати й без того непросте життя.

Приєднання України до Болонського процесу в 2005 р. унеможливило таку позицію. Об'єднання європейських країн Болонською угодою вимагає пошуку уніфікованих механізмів державного і громадського управління якістю вищої освіти, внесення до них певних узгоджених з європейською спільнотою змін і здійснення пошуку оптимальних з існуючих, а при необхідності створення нових на базисі загальноприйнятих у Європі норм і правил, що забезпечили б реалізацію головних завдань побудови відкритого європейського простору вищої освіти. У всіх болонських комюніке (2005, 2007, 2009, 2010 і 2012 рр.) увага країн-учасниць до створення відповідних систем забезпечення якості на європейському і національному рівнях посилювалася [18; 19; 20; 21; 22].

Проте створення такої системи на національному та інституційному рівнях в Україні відповідно до ESG не завершено. Водночас на Бухарестській міністерській конференції (квітень 2012 р.) прийнято рішення з урахуванням досвіду запровадження ESG переглянути останні з метою їх вдосконалення [20]. Час на реагування європейським вимогам значно скоротився у порівнянні з тими країнами, які раніше не нехтували питаннями якості вищої освіти і з іншим рівнем внутрішньої і зовнішньої готовності значно оперативніше «включились» у вирішення цієї нагальної суспільно – освітянської проблеми.

Здійснений нами аналіз наукових досліджень з проблеми оцінювання якості вищої освіти свідчить про відсутність системного підходу у її розв'язанні. Сьогодні в державному управлінні вищою освітою України, в самій системі вищої школи обмаль форм контролю отримання знань і підготовки спеціалістів, орієнтованих на оцінку якості вищої освіти. Прикрим і парадоксальним є те, що нині все управління за своїми типологічними характеристиками є управлінням якістю, а у вищій школі все ще панує перевірка засвоєння знань і оволодіння навичками. Бракує системних наукових досліджень і розробок в галузі державного управління з цієї актуальної проблеми.

Довідково зазначимо, що в чинному Законі України “Про освіту” категорія “якість” поверхово згадується лише у 3-х з 66 статей [15], а в передостанній до недавня діючій редакції Закону “Про вищу освіту” - в 6 з 69 статей [12]. Небезпідставно хочеться сподіватися, що умови, прийняті Україною в зв'язку зі

входженням її до Європейського освітнього простору, вітчизняні наукові дискусії, аналіз європейського досвіду, новітні технології і методики, в т.ч. сумніви і вагання сприяли формуванню в нашій державі суспільно-наукової думки про невідворотність курсу на державно-громадське управління якістю вищої освіти і визнання якості вищої освіти провідним чинником якості людського життя.

Однією з умов Болонської угоди є формування в країні системи зовнішнього оцінювання якості вищої освіти та громадсько-професійної акредитації, тому Міністерство освіти і науки України передбачає відповідну системну діяльність у відповідності до нещодавно прийнятого нового Закону України «Про вищу освіту» [11].

Згідно з Законом (ст. 1) якість вищої освіти визначається як «рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти» [11]. Вперше за всю історію в Законі України «Про вищу освіту» з'явився спеціальний розділ 5 «Забезпечення якості вищої освіти».

Статтею 12 Закону до органів управління у сфері вищої освіти у межах своїх повноважень віднесено органи громадського самоврядування у сфері вищої освіти і науки та (ще не створене) Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, яке має бути постійно діючим колегіальним органом, уповноваженим цим Законом на реалізацію державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти, а також є юридичною особою, яка діє згідно з цим Законом і статутом, що затверджується Кабінетом Міністрів України (ст.17).

Вперше в тексті Закону [11] наведена й структура системи забезпечення якості вищої освіти в Україні (ст.16), яка складається із: системи забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості); системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти; системи забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти.

Законом також вперше закріплено, що система забезпечення вищим навчальним закладом якості освітньої діяльності та якості

вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) за його поданням оцінюється Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти або акредитованими ним незалежними установами оцінювання та забезпечення якості вищої освіти на предмет її відповідності вимогам до системи забезпечення якості вищої освіти, що затверджуються Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.

Схвально, що статтею 18 Закону затверджено й нові за змістом для української системи вищої освіти повноваження Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, серед яких: формування вимог до системи забезпечення якості вищої освіти, розробка положення про акредитацію освітніх програм; аналізування якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів; здійснення ліцензійної експертизи, підготовка експертного висновку щодо можливості видачі ліцензії на провадження освітньої діяльності; формування за поданням вищих навчальних закладів (наукових установ) пропозицій, у тому числі з метою запровадження міждисциплінарної підготовки, щодо переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти на відповідних рівнях вищої освіти; здійснення акредитації освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти; формування критеріїв оцінки якості освітньої діяльності, у тому числі наукових здобутків, вищих навчальних закладів України, за якими можуть визначатися рейтинги вищих навчальних закладів України; акредитація незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти тощо.

Системотвірним фактором державно-громадського управління якістю вищої освіти, закріпленого законом [11] можна вважати також те, що Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти щороку має готувати та оприлюднювати доповідь про якість вищої освіти в Україні, її відповідність завданням сталого інноваційного розвитку суспільства, звіт про власну діяльність, формувати пропозиції щодо законодавчого забезпечення якості вищої освіти та направляти зазначені документи Верховній Раді України, Президентові України, Кабінетові Міністрів України та вищим навчальним закладам для їх обговорення та належного реагування.

Отже, проблема формування системи державно-громадського управління якістю вищої освіти, а значить і її оцінювання нарешті починає знаходити шляхи свого розв'язання як в площині правового поля так і в практичному вимірі.

Задля об'єктивності зауважимо, що хоч в Україні і були наміри щодо створення ще в 2009 році нової структури – Національного освітнього акредитаційного центру [2], процедура акредитації ВНЗ суттєвих змін ще не зазнала, інформування громадськості та суспільства про її результативність є пасивним, не впливовим на результат. Незважаючи на те, що при обласних управліннях (департаментах) освіти і науки створені громадські акредитаційні комісії, ще не склалась система прозорого інформування громадськості й суспільства про результати акредитації ВНЗ. До участі в оцінці якості вищої освіти майже не залучаються студенти. Вони хоч і представлені у складі вчених рад ВНЗ, органів студентського самоврядування, структурах з впровадження Болонського процесу, проте їх роль - здебільшого формальна, несистемна, локальна, не впливова на прийняття управлінських рішень (як і участь бізнес - та соціальних партнерів, для розвитку співробітництва з якими в рамках Болонського процесу майже нічого не зроблено). Маловірогідною в сучасних політичних і економічних умовах вбачається перспектива підготовленого проекту Закону України «Про залучення роботодавців до підготовки та перепідготовки кадрів, освітніх і наукових процесів» [13]. Підкреслимо, що у більшості випадків акредитації ВНЗ в Україні ще не використовуються наведені вище складники оцінки якості вищої освіти, які є важливими параметрами освітніх систем, а підходи до розв'язання проблем якості вищої освіти надмірно збочуються до механічного контролю дотримання стандартів (освітньо – кваліфікаційних рівнів (ОКР), освітньо-професійних програм (ОПП), освітньо–кваліфікаційних характеристик (ОКХ) та ін.).

У минулому 2013 році змістом наказу МОН України [14] (п.2.1.) було передбачено Державній інспекції навчальних закладів України впродовж 2013-2014 навчального року провести апробацію орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації щодо забезпечення якості освіти за участю вищих навчальних закладів, а п.2.3. - за результатами апробації до 01 липня 2014 р. внести пропозиції

щодо затвердження критеріїв проведення зовнішнього і внутрішнього моніторингу якості вищої освіти.

На нашу думку, певна й очевидна неузгодженість була закладена ще при підготовці відповідного наказу, бо ним затверджуються орієнтовні критерії оцінювання діяльності вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації щодо забезпечення якості освіти [9], а через рік передбачається внесення пропозицій щодо затвердження критеріїв проведення зовнішнього і внутрішнього моніторингу якості вищої освіти.

При цьому МОН не взяло до уваги, що моніторинг по суті є джерельним базисом для оцінювання якості вищої освіти, а оцінювання є провідною функцією органів державного управління вищою освітою України. Отже, навпаки, треба було б почати з критеріїв для здійснення моніторингу, а вже потім переходити до критеріїв оцінювання діяльності вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації щодо забезпечення якості освіти. І далеко не єдиним є варіант здійснення моніторингу саме органами державного управління вищою освітою України, в т.ч. Міністерством освіти і науки. Та й сама назва «Орієнтовні критерії оцінювання діяльності вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації щодо забезпечення якості освіти» схоже, уможлиблює ще й діяльність ВНЗ іншу, яка може не забезпечувати якості освітнього процесу.

Щодо орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації щодо забезпечення якості освіти, затверджених МОН, зазначимо наступне.

Ще в 2012 р. при обґрунтуванні теоретико-методологічних засад розвитку державно-громадського управління якістю вищої освіти та відповідного механізму, чинників його забезпечення та шляхів удосконалення інструментарію досягнення конкурентоспроможної якості національної вищої освіти в умовах її входження до європейського освітнього простору, нами доводилось, що якість вищої освіти є сукупним поняттям, що складається з трьох складових: якості вищої освіти як освітньої системи, якості освітнього процесу та якості власне результату вищої освіти [17].

Разом з тим, не претендуючи на найвищу досконалість, покищо не спостерігаємо наукових досліджень, в яких були б запропоновані більш точні конструкції такого складного поняття

як «якість вищої освіти». Тому логічним і обґрунтованим був би підхід МОН, за якого при визначенні орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності ВНЗ III-IV рівнів акредитації щодо забезпечення якості освіти були б враховані принаймні ті наукові положення, які вже є обґрунтованими та загальнодоступними.

Звернувшись до документу [9,10,14], наведемо структурні блоки вищезгаданих критеріїв:

$K_1$  - якість міжнародної діяльності;

$K_2$  - якість житлово-побутових умов і соціального захисту учасників освітнього процесу;

$K_3$  - якість фінансового забезпечення освітнього процесу;

$K_4$  - якість формування студентського контингенту;

$K_5$  - якість реалізації змісту підготовки фахівців;

$K_6$  - якість наукової та науково-дослідної роботи і підготовки наукових кадрів;

$K_7$  - якість організаційного, науково-методичного та інформаційного забезпечення освітнього процесу;

$K_8$  - якість матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу;

$K_9$  - якість забезпечення освітнього процесу науково-педагогічними працівниками;

$K_{10}$  – якість навчальних і творчих досягнень студентів і випускників, результати працевлаштування.

Не піддаючи глибокому аналізу так званих «одіозних» на цей час критеріїв, полеміка щодо яких закінчиться, з нашого погляду, ще не скоро ( $K_2$ ,  $K_3$ ,  $K_6$ ,  $K_8$ ,  $K_{10}$ ), проаналізуємо дев'ять запропонованих критеріїв групи  $K_5$  щодо якості реалізації змісту підготовки фахівців [9].

Чотири з них (5.1, 5.2, 5.3, 5.4) вказують на частку навчальних дисциплін нормативної складової робочих навчальних планів ОКР «бакалавр», «спеціаліст», «магістр», перевірка знань студентів з яких здійснювалась на комп'ютерних системах тестування, а також на ті, які мають електронні конспекти та були реалізовані із застосуванням мультимедійних технологій навчання. Два (5.7, 5.8) – на частку робочих програм дисциплін нормативної складової робочих навчальних планів підготовки бакалаврів, спеціалістів та магістрів, що реалізовані із застосуванням інноваційних технологій навчання. Один (5.9) має на меті відтворити частку виконаних робочих навчальних планів,



у яких дотримане співвідношення навчальних годин між блоками навчальних дисциплін; ще один (5.6) - частку кафедр, у яких виконання робочих програм та закріплених за ними дисциплін здійснено із застосуванням накопичувально-рейтингової системи навчання.

І лише один критерій (5.5) серед усіх, запропонованих у наказі МОН України покликаний відтворити наявність системи управління якістю. Виникають наступні нез'ясовані питання: Внутрішня чи зовнішня системи управління якістю освіти маються на увазі? Система управління якістю чого: системи вищої освіти, освітнього процесу, що в них здійснюється, чи результату, тобто кінцевого «продукту» вищої освіти?

Звернімо ще раз увагу на те, що група критеріїв, які аналізуються нами, це група  $K_5$  – критерії щодо якості реалізації змісту підготовки фахівців. Через які з них можна судити про якість реалізації змісту? Чи проглядає «крізь них» зміст взагалі? А чи можна говорити про якість реалізації змісту освіти у ВНЗ без належної якості власне змісту (про зміст освітньої діяльності та якість його реалізації не йдеться в жодному із 114 індикаторів всіх груп критеріїв)?

Саме тому у значній мірі сумнівним видається нам результат оцінювання напрацювання якісних показників вищим навчальним закладом за такими критеріями. Для забезпечення справжньої якості вищої освіти необхідно розробляти методику оцінювання й самооцінювання якості, шкали вимірювання, методику розрахунку значень параметрів тощо.

Для прикладу наведемо оцінювання кваліметричними шкалами «рівнів досконалості» процесу навчання або реалізації основних освітніх програм у ВНЗ [3,4,5,7].



Таблиця 1.1.1

**Опис «рівнів досконалості» для оцінювання кваліметричними шкалами процесу навчання або реалізації основних освітніх програм у ВНЗ**

№ рівня	Опис рівнів досконалості за критерієм	Шкала оцінки
<b>1</b>	Навчання студентів здійснюється переважно в традиційних формах (лекційні, практичні, лабораторні заняття, курсове проектування) у відповідності до розкладу занять. Оцінювання рівня засвоєння окремих дисциплін здійснюється за результатами екзаменаційної сесії. Методики навчання і критерії оцінки якості знань, умінь студентів формуються викладачами переважно автономно на основі їх власних уявлень і суджень.	<b>1</b>
		<b>2</b>
<b>2</b>	Окрім традиційних форм навчання у ВНЗ вживаються конкретні дії щодо активізації самостійної роботи студентів. Введено проміжний контроль ступеню засвоєння навчального матеріалу. Поточна успішність студентів контролюється й аналізується. Окремі викладачі за власною ініціативою розробляють та використовують комп'ютерні технології навчання та поточного контролю у формі тестування.	<b>3</b>
		<b>4</b>
<b>3</b>	У ВНЗ розроблено план заходів модернізації навчального процесу з метою підвищення його якості й ефективності, в основу якого покладена концепція активізації творчого мислення студентів та їх конкурентоздатність. Впроваджуються та удосконалюються рейтингова, комп'ютерні технології навчання та поточного контролю. Частина складників навчального процесу документовані.	<b>5</b>
		<b>6</b>
<b>4</b>	У ВНЗ активно перебудовується навчальний процес з метою забезпечення його якості та ефективності. Впроваджена рейтингова технологія навчання. Процес навчання повністю документований. Системно впроваджуються комп'ютерні технології навчання й контролю знань. Активно здійснюється створення інформаційної системи супроводу навчального процесу.	<b>7</b>
		<b>8</b>
<b>5</b>	Процес навчання у ВНЗ будується на принципах активізації творчого мислення та змагальності. Відпрацьована та впроваджена в усьому ВНЗ рейтингова технологія навчання. Для підсилення індивідуалізації навчання, інтенсифікації самостійної роботи студентів активно впроваджуються комп'ютерні технології навчання й контролю. Процес навчання повністю документований. Впроваджена інтегрована інформаційна система супроводу освітнього процесу. Розроблена програма по введенню залікових одиниць або системи освітніх кредитів.	<b>9</b>
		<b>10</b>

Нижче ми пропонуємо деякі параметри для оцінювання відповідності структури й змісту підготовки фахівців за напрямком (спеціальністю) вимогам компетентнісного (результатного) підходу у вищій школі. На наше переконання, їх використання для аналізу діяльності вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації щодо забезпечення якості освіти зменшить формальність і підсилить обґрунтованість отриманих результатів.

Серед параметрів для оцінювання відповідності структури й змісту підготовки фахівців за напрямком (спеціальністю) вимогам компетентнісного підходу, на нашу думку, варті уваги наступні:

1. Освітньо-кваліфікаційні рівні (бакалавр, магістр, доктор філософії) та види професійної діяльності випускників (науково-дослідна, виробничо-технологічна, організаційно-управлінська, проектна та ін.), за якими ВНЗ здійснює підготовку за напрямком, спеціальністю.

2. Основні освітні програми, які реалізуються ВНЗ за напрямком (спеціальністю) підготовки.

2.1. Чим визначений вибір компетентнісної моделі, використаної ВНЗ для розробки основної освітньої програми.

2.2. Відповідність обраної компетентнісної моделі роду та виду майбутньої професійної діяльності випускників ВНЗ з даної спеціальності (напрямку).

2.3. Визначеність ВНЗ щодо універсальних, професійних і соціально-особистісних компетентностей, якими повинен володіти випускник за спеціальністю (напрямком підготовки) з освітньо-кваліфікаційним рівнем (бакалавр, магістр, доктор філософії) відповідно до цілей освітньої програми та завдань професійної діяльності.

2.4. Наявність робочих навчальних програм з усіх дисциплін спеціальностей (напрямків спеціалізації).

2.5. Авторство (типові навчальні програми, адаптовані, власні розробки ВНЗ тощо) та терміни розробки робочих навчальних програм.

2.6. Залучення зовнішніх експертів, роботодавців до розробки, затвердження та перегляду робочих навчальних програм, порядок такого залучення.

2.7. Зовнішнє рецензування навчальних програм (ким здійснювалось, порядок затвердження).

2.8. Відображення в навчальних програмах всіх дидактичних одиниць дисципліни базової частини навчальних циклів державним стандартам вищої освіти (ДСВО).

2.9. Регламент та механізм щорічного оновлення змісту робочих навчальних програм.

2.10. Наявність в навчальних програмах переліку обов'язкової та додаткової навчально-методичної літератури, ступінь її новизни.

2.11. Наявність обов'язкової та додаткової навчально-методичної літератури в бібліотеці ВНЗ, ступінь її новизни та відповідність її кількості ліцензійним вимогам.

2.12. Відповідність видів практик вимогам державних стандартів вищої освіти, графіку навчального процесу ВНЗ. Наявність договорів з базовими об'єктами, на яких вони здійснюються.

2.13. Наявність програм для кожного виду практик, виокремлення в них компетентностей, що мають формуватися у студентів під час проходження практики.

2.14. Можливості та міра реалізації у ВНЗ програм післявузівської професійної освіти й додаткової професійної освіти (підвищення кваліфікації, професійна перепідготовка) за спеціальністю (напрямком підготовки).

3. Стан розроблення і затвердження навчальних планів.

3.1. Повнота включення до навчальних планів дисциплін базової частини державного стандарту вищої освіти. Ідентифікація їх назв, наявність фактів об'єднання дисциплін базової частини навчальних циклів державного стандарту вищої освіти, порушень логічної послідовності їхнього вивчення та переносу з одного навчального циклу в інший.

3.2. Організація і результати експертиз навчальних планів в профільних навчально-методичних об'єднаннях і т.п..

3.3. Охват всіх дисциплін навчального плану підсумковими формами контролю. Розподіл екзаменів та заліків за семестрами і відповідність їх кількості нормативним вимогам.

4. Наявність графіка навчального процесу, зведених даних з бюджету часу, плану навчального процесу.

5. Відповідність трудомісткості базових частин навчальних циклів вимогам ДОС.

6. Наявність в навчальних циклах дисциплін за вибором студентів, їх відповідність за кількістю і трудомісткістю вимогам державного стандарту вищої освіти.

7. Існування можливості формування індивідуальних освітніх траєкторій студентів та отримання ними консультацій у ВНЗ за вибором дисциплін та їх впливом на майбутній профіль підготовки (спеціалізації).

8. Відповідність кількості курсових робіт за спеціальністю вимогам державного стандарту вищої освіти. Актуальність їх тематики, порядок їх розробки, періодичність оновлення та порядок захисту. Наявність переліку компетентностей, які формуються під час виконання студентами курсових робіт (проектів).

9. Включення вищим навчальним закладом до державної підсумкової атестації міждисциплінарного державного екзамена.

10. Порядок розробки тематики дипломних робіт, її актуальність та періодичність оновлення.

11. Ступінь достовірності вимірювання показників якості.

Отже, аналіз затверджених Міністерством освіти і науки України орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації щодо забезпечення якості освіти показав ще недостатню їх обґрунтованість і відповідність прямому призначенню. Для забезпечення конкурентоздатної якості вищої освіти органам державного управління вищою освітою, створюваним незалежним агенціям з оцінювання якості необхідно розробляти методики оцінювання й самооцінювання цієї якості, шкали вимірювання, методики розрахунку значень параметрів тощо.

В зв'язку з употужненням культури якості вищої освіти як конкурентної переваги системи вищої освіти України оцінювання формальних показників програм вищої освіти змінюється необхідністю оцінювання саме якісних. Підтвердженням цьому в Законі є ст.25 «Акредитація освітньої програми». Згідно з п.1-3 вищий навчальний заклад, який бажає акредитувати освітню програму, подає Національному агентству із забезпечення якості вищої освіти письмову заяву та документи, що підтверджують відповідність його освітньої діяльності стандарту вищої освіти за відповідною спеціальністю. Протягом двох місяців з дня подання заяви Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти за результатами акредитаційної експертизи приймає рішення про

акредитацію чи відмову в акредитації відповідної освітньої програми. Рішення щодо акредитації освітньої програми приймається на підставі експертного висновку відповідної галузевої експертної ради, який представляє голова цієї експертної ради. Протягом трьох робочих днів з дня прийняття рішення про акредитацію освітньої програми Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти видає вищому навчальному закладу відповідний сертифікат. При цьому гарантувати якість має ВНЗ, а інституційна та програмова акредитація в дещо модернізованих видах має слугувати як спосіб засвідчення (запевнення) про її забезпечення у конкретному вищому навчальному закладі.

Як і більшість дослідників ми вважаємо, що встановлення якості і її гарантування не можуть базуватися лише на вимірюванні якості, порівняльних оцінках або управлінні якістю з боку управлінських структур чи зовнішніх споживачів освітнього продукту. Якість мусить бути гарантованою перманентною увагою до неї з боку ВНЗ, а його цілі мають встановлювати перелік рекомендацій щодо гарантій якості.

Певною мірою якість залежить і від “рамкових” умов та обмежень, встановлених центральними органами виконавчої влади, і кожен рівень якості має свою ціну [1, с.72-73]. Ми не поділяємо думку дослідників щодо гарантування якості тільки забезпеченням результативного моніторингу, але згодні в тому, що парламент, уряд і суспільство мають право отримувати інформацію щодо якості вищої освіти і впливати на “рамкові” умови, система ж управління освітнім процесом – прерогатива ВНЗ.

Еволютивним надбанням процедури оцінювання якості вищої освіти є застосування до неї так званої “метаоцінки” – контролю застосованих процедур оцінювання, аналіз рівня їх автентичності з науково опрацьованими міжнародними технологіями та прийнятою в конкретній країні практикою. Метаоцінка проводиться експертами при перевірці й оцінці засобів контролю та забезпечення якості, які застосовуються у ВНЗ чи його відділенні. Вона може застосовуватись до всієї системи вищої освіти, якщо експертно-контрольна організація (наприклад, центральний орган управління освітою країни – міністерство освіти і науки) оцінює контрольні процедури й

перебіг експертного оцінювання у ВНЗ силами експертних груп чи інспекторів.

Відомо, що світовий освітній простір виокремив як домінуючі 2 способи оцінки. Перший - оцінювання якості відносно стандартів (в більшості європейських країн нема державних стандартів, оскільки вважається, що має бути різноманітність освітніх програм, а не їх уніфікація). Є стандарти акредитації, дотримання яких перевіряють експерти. Другий спосіб – оцінювання відносного досягнення поставлених цілей, сутність якого полягає в наступному: ВНЗ заявляє про передбачувані результати навчання, а експерти перевіряють, в якій мірі він їх досягає. При цьому не другорядною є значущість цілей: відповідність вимогам ринку праці, запитам роботодавців, рівню і статусу навчального закладу тощо.

Для модернізованих видів акредитації - державної, професійної, державно-громадської, громадсько-професійної, міжнародної ще тільки – но шукаються можливості імплементації у вітчизняну практику на підставі зовнішньої незалежної оцінки якості вищої освіти, джерельним базисом для якої мають бути показники внутрішньої самооцінки та моніторингу якості вищої освіти.

На наше переконання, саме незалежна експертиза та громадсько-професійна акредитація все впевненіше домінуватимуть як основа, на якій базуватимуться всі процедури оцінювання якості вищої освіти. Об'єктами оцінювання мають стати якість системи, якість процесу і якість результатів навчання, гарантії якості, рівні затребуваності навчання, система менеджменту якості вищої освіти, ефективність внутрішнього менеджменту якості у ВНЗ, ступінь задоволеності безпосередніх споживачів освітніх послуг тощо.

На сьогодні поки що відсутні офіційні незалежні утворення та громадсько-професійні об'єднання, а нормативна база для цього щойно починає розроблятись. У зв'язку з цим було б доцільним створення реєстру експертних організацій, висновки яких прийматимуться Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти. Але вже зараз, приймаючи рішення про акредитацію, МОН України може брати до уваги результати зовнішньої оцінки, здійсненої незалежними організаціями. Вважаємо за доцільне МОН бо Державній інспекції навчальних

закладів України оголосити конкурс на кращий проект з оцінювання якості вищої освіти з метою збору та аналізу пропозицій професорсько-викладацького складу, дослідницьких, національних та інших вищих навчальних закладів різної форми власності, професійних утворень, освітніх експертів, громадськості, інших зацікавлених суб'єктів в удосконаленні оцінювання якості вищої освіти.

Нами вже доводилось раніше [17] і ми продовжуємо наголошувати сьогодні про те, що державна акредитація має встановлювати відповідність змісту і якості підготовки студентів і випускників державним освітнім стандартам, а громадсько-професійна має встановлювати відповідність саме тим стандартам, які визначає та чи інша професійна організація або агентство, які є затребуваними суспільством в теперішньому часі.

Як відомо, процедура будь-якої акредитації містить експертизу та встановлення відповідності існуючої якості якимсь певним стандартам. Проте процедури державної і громадсько-професійної акредитацій, на наш погляд, є хоч і взаємодоповнюючими, але паралельними сутнісно. Якщо в процедурі державної акредитації організатором від держави є Міністерство освіти і науки і залучає до неї в основному чиновників і професіоналів, то в процедурі громадсько-професійної акредитації мають залучатися не тільки професійні утворення, а й представники інших зацікавлених в якості освіти сторін: працедавці, студенти, громадськість, провідні виробничники, споживачі тощо.

Прикро усвідомлювати, що в сучасних умовах ВНЗ часто зацікавлені не в підвищенні якості освіти через процедуру державної акредитації, а лише в отриманні свідоцтва про акредитацію. Адже рішення про акредитацію ухвалюється на підставі експертного висновку державних експертів попри відсутність чітких правових механізмів, які б забезпечили його (рішення) об'єктивність і безпристрасність. У зв'язку з цим не зникає проблема незалежності акредитаційної комісії від вищого навчального закладу. Отже, вкотре актуалізується залучення до процедур акредитації незалежних експертних організацій для здійснення зовнішньої оцінки якості освіти у ВНЗ. В такому випадку за експертні висновки будуть відповідати не окремі експерти, а організація, агентство, тобто вступатимуть в силу

правові механізми взаємодії державних органів з експертними організаціями.

В статті 23 Закону України «Про вищу освіту» [11] незалежна установа оцінювання та забезпечення якості вищої освіти тлумачиться як недержавна організація (установа, агенція, бюро тощо), акредитована Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти, що здійснює оцінювання освітньої програми, результатів навчання та/або вищих навчальних закладів (їхніх структурних підрозділів) з метою вироблення рекомендацій і надання допомоги вищим навчальним закладам в організації системи забезпечення якості вищої освіти та внесення пропозицій Національному агентству із забезпечення якості вищої освіти щодо акредитації освітньої програми.

Дещо дивним з державно-управлінських позицій є формулювання, закріплене п.2 ст.23 Закону: «незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти можуть співпрацювати з Європейською асоціацією із забезпечення якості вищої освіти, зокрема, з метою запровадження європейських стандартів і рекомендацій щодо підвищення якості вищої освіти в Україні» [11]. Чому «можуть», а не «співпрацюють»? Невже у нас є багато альтернативних варіантів чи багатший власний досвід із впровадження систем забезпечення якості вищої освіти? Чи зовнішньополітичний євроінтеграційний курс нашої держави ще під питанням? В п.3 цієї ж статті «незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти можуть видавати вищим навчальним закладам власні сертифікати про оцінку освітньої програми та/або систем забезпечення якості вищої освіти» слово «можуть» вочевидь слід замінити словом «мають право», оскільки незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти згідно п.1 ст.23 є акредитованими Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.

Таким чином, сьогодні вже назріла необхідність державно-громадського управління якістю вищої освіти, удосконалення процедури державної і незалежних акредитацій шляхом залучення до них незалежних експертних організацій. Вказана необхідність вже має правові підстави для реалізації. Стаття 20 (п.5,7) Закону України «Про вищу освіту» закріплює право Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти залучати до проведення процедури акредитації освітньої програми акредитовані ним незалежні установи оцінювання та



забезпечення якості вищої освіти, а також співпрацю з національними та міжнародними інституціями у сфері вищої освіти, зокрема з тими, основним напрямом діяльності яких є забезпечення якості вищої освіти та акредитація. При цьому ми вбачаємо механізм таким: ВНЗ гарантує якість освіти; експертні організації та громадські об'єднання несуть відповідальність за об'єктивність оцінювання цієї якості; держава на підставі незалежної експертної оцінки приймає об'єктивне публічне рішення про акредитацію, підтверджуючи тим самим якість освіти у відповідності до державних стандартів.

При здійсненні зовнішнього оцінювання якості вищої освіти та громадсько-професійної акредитації підходи і принципи незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти мають бути набагато ширшими, ніж ті, що використовуються в процедурі державної акредитації. Адже остання здійснюється в межах мінімальних стандартів з межею, нижче якої ВНЗ «впасти» не може. Саме тому державна акредитація не дає повної уяви про реальну якість освіти у ВНЗ: адже один ВНЗ може з останніх сил наближатись до неї, а інший – без усіляких зусиль.

Весь світ працює за двома видами стандартів: мінімальними і стандартами високої якості. Кожна незалежна оцінювальна (акредитаційна) інституція має здійснювати оцінку за власними критеріями, які мають бути значно вищими за державні. Незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти мають зібрати кращу практику по кожному з показників, які описуються в критеріях, тобто створити стандарт, якого досягти ВНЗ буде дуже важко. Тому слід розуміти необхідність не перевищення ВНЗ вказаних бенчмарок, а міру наближення до них. Міра наближення і буде визначати його якість. Саме тому громадсько-професійна акредитація має передбачати терміни її дії і свідчити про наближення до високих стандартів, а державна – про наближення лише до мінімальних стандартів.

Стандарти незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти мають будуватися на мультистандартній основі, включати вимоги державних освітніх стандартів, стандартів ISO, освітні бенчмарки, стандарти роботодавців та ін. Для прикладу зазначимо, що в Російській федерації при здійсненні державної акредитації застосовується 5 показників, які включені в 13 критеріїв, в акредитації, здійснюваної АККОРК

(рос.-Агентство по контролю качества образования и развитию карьеры) застосовується 13 показників, що розкладаються на 340 критеріїв. Все частіше російські ВНЗ бажають пройти акредитацію в професійних об'єднаннях роботодавців, при цьому до складу експертної команди АККОРК включаються їх представники, а після проведення зовнішньої незалежної оцінки експертний висновок АККОРК передається до акредитаційного органу. Разом з тим ВНЗ може звернутись до акредитаційного органу з проханням врахувати результати незалежної експертизи при проходженні різних видів акредитації.

Отже, на відміну від попередньої функції держави - контролю результатів освітнього процесу, яка зумовила ситуацію найменшої ефективності державно - управлінських органів у затратах державних ресурсів і якості так званого "готового продукту вищої освіти," на часі перехід до державно-громадського управління якістю вищої освіти, за якої контроль – це лише одна з багатьох функцій цілісного багатофункціонального процесу, що має забезпечити і функціонування, і розвиток вищої освіти, тобто має забезпечити якісно нові зміни у галузі в цілому, у її основних процесах і результатах цих процесів. Державне управління якістю вищої освіти має включати в себе моніторинг та функцію оцінювання, процедури ліцензування, акредитації, ранжування освітнього аудиту і т.п. Ці позиції певним чином відображені в законодавчій і нормативній базі України, проте реальні дієві механізми впливу потребують розробки.

Саме тому на часі – конструктивне використання можливостей незалежного експертного оцінювання в процедурах державно-громадського управління якістю вищої освіти. Вимірювання та оцінювання якості навчання у ВНЗ має здійснюватись за допомогою засобів педагогічної діагностики, створення яких потребує спеціальних знань стандартизованих методів контролю якості освіти.

Процес розробки параметрів для оцінювання якості системи, процесу і результатів вищої освіти з урахуванням розвитку компетентнісного підходу триває і потребує в найстисліші терміни операційної й інструментальної конкретизації та подальшого удосконалення.

### *Список джерел*

1. Булах І. Якість освіти та управління нею: головні показники визначення якості освіти / І. Булах // Післядипломна освіта в Україні. – 2006. – № 1 (8). – С. 71 – 74.
2. Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти : рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 2 квіт. 2009 р., протокол № 4/1-4. – Режим доступу : [www.mon.gov.ua/education/higher/dz/41\\_4.doc](http://www.mon.gov.ua/education/higher/dz/41_4.doc).
3. Квалиметрические шкалы «уровней совершенства», составляющих модели совершенствования. – Режим доступу : <http://www.tqm.spb.rusmkpage.shtml>
4. Методика расчета значений «уровней совершенства» критериев модели. – Режим доступу : <http://www.tqm.spb.rusmkpage.shtml>
5. Методика самооценки образовательного учреждения на основе модели совершенствования деятельности. – Режим доступу : <http://www.tqm.spb.rusmkpage.shtml>
6. Мещанінов О.П. Методологія оцінювання якості університетської освіти / О.П. Мещанінов // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти : матеріали методологічного семінару АПН України, 15 листоп. 2006 р. – К. : СПД Богданова А.М., 2007. – С. 250 – 256.
7. Модель совершенствования деятельности образовательного учреждения в области менеджмента качества. – Режим доступу : <http://www.tqm.spb.rusmkpage.shtml>
8. Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку : комюніке всесвітньої конференції з вищої освіти – 2009 / Штаб-квартира ЮНЕСКО, Париж, 8 липня 2009 р. // Вища школа. – 2009. – № 8. – С. 98 – 104.
9. Орієнтовні критерії оцінювання діяльності вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації щодо забезпечення якості освіти – Режим доступу : <http://dinz.gov.ua/index/ua/category/51>
10. Показники розвитку і результатів діяльності ВНЗ III-IV рівнів акредитації – Режим доступу : <http://dinz.gov.ua/index/ua/category/51>
11. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>
12. Про вищу освіту : закон України від 17 січ. 2002 р. № 2984-III. – Режим доступу : [www.zakon.rada.gov.ua](http://www.zakon.rada.gov.ua).
13. Про залучення роботодавців до підготовки та перепідготовки кадрів, освітніх і наукових процесів : проект Закону України. – Режим доступу : [www.mon.gov.ua/main.php?query=newstmp/06\\_03/2](http://www.mon.gov.ua/main.php?query=newstmp/06_03/2).
14. Про затвердження орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності вищих навчальних закладів Наказ МОН України № 809 від 20 червня 2013 року – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/36621/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/36621/)
15. Про освіту : закон України від 23 трав. 1991 р. № 1060-XII. – Режим доступу : [www.zakon.rada.gov.ua](http://www.zakon.rada.gov.ua).

16. Про порівняльну оцінку освіти : рекомендація 1137 (1990) Ради Європи // Бюлетень бюро інформації Ради Європи в Україні. – 2002. – С. 66 – 67.
17. Шевченко С.О. Розвиток державно-громадського управління якістю вищої освіти України в умовах входження до Болонського процесу : дис... д-ра наук з держ. упр. : 25.00.02 / С.О. Шевченко ; ДРІДУ НАДУ при Президентові України. – Д., 2012. – 427 с.
18. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010. [Electronic resource]. – URL: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna\\_Declaration.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf).
19. Focus on Higher Education in Europe: The Impact of the Bologna Process / European Commission [Electronic resource]. – URL: <http://www.eurydice.org>.
20. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communique of EHEA Ministerial Conference, 26–27 April, 2012 [Electronic resource]. – URL: <http://www.ehea.info>.
21. Report to the London conference of ministers on a European Register of Quality Assurance Agencies [Electronic resource]. – URL: [http://www.eqar.eu/uploads/media/ENQA\\_occasional\\_papers\\_13.pdf](http://www.eqar.eu/uploads/media/ENQA_occasional_papers_13.pdf).
22. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009 [Electronic resource]. – URL: <http://www.bologna2009benelux.org/>.

## 1.2 Теоретичні основи адаптивного управління

### 1.2.1 Об'єктивні причини появи адаптивного управління

Адаптивне управління з'явилося за потреби спрямованої самоорганізації людини. Для більш повного розуміння потреб спрямування самоорганізаційних процесів розглянемо суть існування людини в реальному світі [2. с. 76, с. 674, с. 736; 3; 4]. Людина є часткою живої природи і становить живу систему. Живі системи – це матеріальні самоорганізовані динамічні утворення, яким притаманні процеси **самогенерації, самопідтримки та еволюції**, що здійснюються шляхом утримання і трансляції раніше накопиченого досвіду.

Людина – найвищий прояв процесів самоорганізації, що протікають у природі. Але не кожна самоорганізація – це життя. Відмінною рисою життя є здатність до **самовдосконалення**.

Сучасна наука розглядає процеси самоорганізації, структурування загальної онтологічної реальності (реальності буття), виокремлення в ній природної, соціальної, культурної й людської підсистем. Буття людини здійснюється шляхом її діяльності в триєдиному оточуючому середовищі: природа, соціум, культура. Виживання людини визначається його біогенетичними і соціокультурними факторами.

Існує дві моделі способу буття людини в реальному світі, а саме:

1. Перша модель: природа – суспільство – людина – культура. Основним фактором цієї системи є **діяльність**, продуктом якої виступають суспільство і культура. Суспільство виражає систему стосунків людей. Культура – сукупність результатів і способів людської активності. Сама людина набуває біосоціокультурну суперструктуру, а культура стає аккумулятором і транслятором людського досвіду.

2. Друга модель: нежива природа – біологічна істота – суспільний організм. У цьому випадку надбіологічно вироблені способи діяльності складають клас культурних явищ. Культура розглядається як механізм самоорганізації суспільного життя.

Загальним у цих двох моделях є наступне:

- діяльність розглядається як спосіб біосоціокультурного існування людини;

- стимулювання, мотивація, програмування й реалізація діяльності здійснюється на двох взаємозв'язаних рівнях, на яких процеси відбуваються за принципом сполучених судин:

- біологічному (соціогенетична обумовленість),

- надбіологічному (соціокультурна обумовленість).

Надбіологічне не дозволяє функціонувати біологічному у чистому вигляді, так само як і біологічне не дає функціонувати у чистому вигляді надбіологічному.

Природа шляхом самоорганізації живої системи врівноважує процеси на цих двох рівнях. Однак при цьому напрямок дії, що встановлює динамічну рівновагу, не усвідомлюється і не скеровується людиною. Це притаманно її спонтанному й маніпулятивному розвитку.

Для забезпечення свідомого (самокерованого) розвитку людини, що є важливим для її буття в системі ринкових відносин, необхідні уміння свідомого самовпливу, які складають основу

спрямованої самоорганізації.

Основні положення концепції спрямованої самоорганізації формулюються таким чином [1, с.133-145]:

- Управління □ цілеспрямований вплив на систему для її переведу у якісно новий стан.

- В освіті такою системою є людина.

- Людина рухається в просторі і часі.

- Рухом для людини є розвиток.

- Розвиток здійснюється через діяльність.

- Діяльність може бути усвідомленою і неусвідомленою.

- Усвідомлена діяльність завжди спрямована.

- Якщо вона спрямована на природний розвиток, вона раціональна, а значить, і більш ефективна.

- Якщо вона примусова, то через внутрішній опір стає менш ефективною.

- Людина, суспільство, держава взаємно зацікавлені в ефективній діяльності, яку можна забезпечити створенням умов для природного розвитку людини.

- Природний розвиток також спрямовується через усвідомлення людиною життєво важливих для неї цілей.

- Якщо ці цілі висуває перед собою сама людина і організує свою діяльність на їх досягнення, то вона свідомо управляє своїм рухом (просуванням по життю). Це самоуправління.

- Самоуправління завжди спрямовано на природний розвиток (або за обставин на максимальне приближення до нього).

- Цілі людини не завжди відповідають цілям суспільства, держави, але можуть бути реалізованими тільки в узгодженні з ними.

- Цілі суспільства і держави також не завжди відповідають цілям окремої людини, але можуть бути реалізованими тільки через діяльність людини.

- Залучити людину для виконання зовнішніх для неї цілей можна, висунувши перед нею певні вимоги і одночасно створивши умови для її природного розвитку, що приводить до узгодження зовнішніх і внутрішніх цілей.

- Якщо це узгодження відбувається без зовнішньої

примусовості та внутрішньої обумовленості на основі когерентного (спільного за походженням різноманітного) зближення неоднакових вимог, то має місце діалогічна адаптація.

– Свідоме спрямування на природний розвиток забезпечує самоуправління. Отже, сполучення зовнішнього управління і самоуправління спрямовує діяльність на природний розвиток.

– Людині, як і будь-якій природній системі, не можна «нав'язати» ззовні шлях розвитку, який не відповідає її базовим потребам, можна тільки сприяти або перешкоджати її власним тенденціям [4, с. 60]. Тому ефективне управління розвитком реалізується тільки через самоуправління.

– Природний розвиток здійснюється на основі спонтанного руху у просторі, де багато випадковостей, зіткнення з якими може привести до природних змін.

– Не кожне зіткнення приводить до новоутворень, а лише те, яке одержує відгук внутрішньої структури (резонанс).

– Отже, ефективне спрямування розвитку шляхом діалогічної адаптації можна здійснити двома способами:

1. Насичити простір, де рухається людина, потрібними суспільству, державі «випадковостями» або

2. Визначити параметри, фактори руху і скласти адаптивні моделі діяльності. забезпечити їх адаптацію «на себе» кожним виконавцем. Процес діяльності „відпустити» на вільний розвиток, використовуючи поточний самоаналіз і самокоригування. Зовнішній контроль і прогнозування проводити тільки за результатом.

– При цьому коригування процесу за результатом не проводиться, адже природний розвиток необоротний. Коли він відбувся, можна говорити тільки про прогнозування подальшого розвитку.

– Отже, управління за допомогою спрямованого саморозвитку націлене на прогрес, який є домінуючим у нашому бутті і одночасно спрямоване у необхідному напрямку узгодженими вимогами самої людини, суспільства і держави на основі діалогічної адаптації.

– Це забезпечує природовідповідний розвиток людини при виконанні її суспільних і державних обов'язків. Управління трансформується у самоуправління. Діяльність стає вмотивованою, продуктивною.



Взаємоузгодження дій управлінців та виконавців забезпечується зміною їх стосунків в управлінському процесі. Діяльність кожного з них набуває варіативності відповідно до реальних умов, які складаються в процесі досягнення спільно визначеної реальної мети. Відбувається довільна взаємоадаптація учасників управлінського процесу, що забезпечує самовдосконалення людини й одночасне вдосконалення оточуючого її середовища. Це вже є ознаками адаптивного управління.

Отже, якщо спрямована самоорганізація реалізує саморозвиток людини в усталених межах усвідомлених нею вимог, то адаптивне управління забезпечує умови для саморозвитку людини шляхом сполучення її потреб з вимогами оточення. Тобто, за допомогою адаптивного управління відбувається поєднання, взаємоузгодження, гармонізація потреб людини, суспільства і держави.

Адаптивне управління може бути *спеціально організованим* на основі створення, підтримки та розширення умов саморозвитку об'єктів управління в межах установлених спільно з суб'єктом та усвідомлених ними вимог, але завжди *виникає довільно* на будь-якому перехідному етапі *як об'єктивна потреба*, що поєднує еволюційний та революційний шляхи розвитку.

### 1.2.2 Сутність адаптивного управління

Адаптивне управління – це процес взаємовпливу, що викликає взаємоприспосовування поведінки суб'єктів діяльності на діа(полі)логічній основі, яка забезпечується спільним визначенням реалістичної мети з наступним поєднанням зусиль і самоспрямуванням дій на її досягнення.

Адаптивне управління визнає пріоритет розвитку суб'єктів діяльності і здійснюється за допомогою процесів самоорганізації. Ці процеси спрямовуються на досягнення спільної мети, підвалинами якої є вимоги зовнішнього середовища (людини, організації тощо) і врахування реальної ситуації.

Метою адаптивного управління, є взаємоузгодження дій всіх учасників управлінського процесу для забезпечення



природного шляху їх розвитку в усвідомлених межах і напрямку шляхом спрямованої самоорганізації.

Своєрідною коміркою адаптивного управління є його алгоритм-цикл, який повторюється з кожним новим завданням. Розглянемо цей цикл з середини системи, на яку здійснюється управлінський вплив.

1. У зовнішньому середовищі виникають об'єктивні потреби щодо вирішення конкретних проблем розвитку системи (наприклад, загальної середньої освіти). Ці потреби обумовлені зміною ситуації в суспільстві, у відповідній сфері діяльності людини тощо. На основі цього людина висуває нові вимоги до оточення, а оточення - до людини. Виникають дві протилежні сили: зовнішній і внутрішній подразники-активатори. Поступово ці подразники оформлюються у дві різнодіючі цілі (зовнішню та внутрішню), які об'єднуються глобальною метою розвитку загальної середньої освіти.

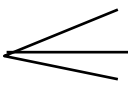
Отже, створюються об'єктивні причини виникнення адаптивного управління, а саме:

- поява об'єктивної потреби врегулювання невідповідності стану системи (загальної середньої освіти) вимогам реалії;
- висування нових вимог: з боку людини до оточення та з боку оточення до людини;
- поява когерентних різнодіючих сил: мети людини, цілей суспільства, держави та вимог наявної ситуації;
- створення певної напруженості стану людина–оточення.

2. Ситуація напруженості – неприродне явище і потребує врегулювання. Це викликає наступний процес: усвідомлення і встановлення реалістичності мети за допомогою діалогічної адаптації. Аналізуються свої (внутрішні) потреби, цілі; потреби і цілі суспільства, держави; реальні умови. Руйнуються старі способи взаємодії, стереотипи. Наступає ситуація розгубленості, нестабільності. Людина розуміє, що так, як було, вже бути не може, а як узгодити всі наявні цілі і вимоги, вона не знає. Адже досягти своїх цілей людина може тільки в межах зовнішніх вимог. Реалізація зовнішніх вимог можлива тільки через діяльність людини, її розвиток, а, значить, і досягнення її внутрішніх цілей. В результаті усвідомлюється об'єктивна потреба, необхідність узгодження всіх наявних цілей та вимог, що викликає ситуацію додаткової орієнтації (пошук додаткової

інформації, опанування додаткових дій тощо).

Отже, на цьому етапі система готується до діалогічної адаптації і проходить через:

- аналіз наявної ситуації  зовнішньої мети,  
внутрішньої мети,  
реальних умов;
- руйнування звичайних способів взаємодії, стереотипів (розпад усталених зв'язків); при цьому виникає ситуація нестабільності;
- усвідомлення неминучості встановлення узгодженої взаємодії усіх подразників з урахуванням реальних умов;
- виникнення ситуації додаткової орієнтації.

3. Додаткова орієнтація необхідно переходить у творчий процес вироблення нових знань (суб'єктивних чи об'єктивних) і способів дії, який зумовлює розвиток. Шляхом вироблення нових знань і умінь здійснюється діалогічна адаптація, яка може бути субординаційною або координаційною. Субординаційна адаптація узгоджує зовнішні, внутрішні цілі і вимоги ситуації по управлінській вертикалі. Координаційна адаптація узгоджує діяльність суб'єктів управління в горизонтальному шарі.

Перша проходить на етапі усвідомлення загальної мети та завдань діяльності управлінської структури даного рівня управління по досягненню цієї мети (учня, вчителя, адміністрації, райВО, обласне управління освіти тощо).

Друга – на етапі виконання висунутих завдань всіма учасниками управлінського процесу (від учня до управління освітою в регіоні).

При здійсненні діалогічної адаптації обов'язково проходить процес додаткової орієнтації і творчий процес вироблення нових знань та способів дії. В результаті цих послідовних процесів виробляється нова узгоджена мета і набір адаптивних моделей діяльності щодо її досягнення, встановлюються нові зв'язки.

Адаптивні (варіативні) моделі діяльності – це певна система дій, які повно розкривають посадові обов'язки і функції працівника або організації. Для кожної групи дій визначаються показники прояву їх виконання і встановлюються коефіцієнти вагомості шляхом визначення середньовиваженої величини нормативних і діючих пріоритетів. Загальні функції і їх

характеристика задаються керівниками. Часткові функції – виконавцями. Це забезпечує адаптацію загальної моделі на місцеві умови і на кожного конкретного працівника, тому що при виконанні різних завдань набір функцій буде різним (тому, наприклад, у Японії керівник не визначає і не закріплює функції кожного працівника. У нього не має постійних функцій. Працівник має виконувати будь-яке завдання за потребами організації в межах своєї компетенції).

Згадані вище процеси проходять в умовах відкритості і партнерської взаємодії (кооперації).

При партнерській взаємодії здійснюється перехід від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних відносин. Тут немає керівника і підлеглого, а є партнери, які кооперують свої дії в розробці моделей діяльності по досягненню узгодженої реалістичної мети. Кооперація можлива при відкритості взаємодії, яка характеризується, як вже згадувалось, довірою, взаємоприспосуванням до природних особливостей кожного учасника управлінського процесу.

Таким чином, на цьому етапі визначається природовідповідний напрямок подальшого розвитку системи через трансформацію зовнішніх вимог у внутрішні мотиви шляхом діалогічної адаптації і спільного вироблення набору моделей діяльності. При цьому протікають такі процеси:

- додаткова орієнтація учасників (добір додаткової інформації і способів дії);
- творчий процес вироблення нових знань (узгоджена мета) і способів дії (моделі діяльності) на основі аналізу наявної інформації та взаємоприспосування різних вимог до діяльності;
- одержання узгодженої мети за допомогою субординаційної діалогічної адаптації цілей;
- трансформація цієї мети у внутрішні мотиви діяльності через процес усвідомлення реалістичності її досягнення;
- створення адаптивних моделей діяльності шляхом кооперативної взаємодії. (одночасно виділяється «набір» функцій в межах кожної моделі).

4. Далі проходять процеси координаційного узгодження дій в горизонтальних шарах управління (координаційна діалогічна адаптація). Здійснюється вибір раціональних шляхів досягнення мети. Організується діяльність шляхом спрямованого самовпливу

з поточним самоаналізом і самокоригуванням.

Отже, починається певна стабілізація системи за допомогою таких процесів:

- координаційної діалогічної адаптації;
- визначення оптимальної моделі діяльності;
- самоорганізації діяльності шляхом спрямованого самовпливу;
- поточного самоаналізу і самокоригування.

5. Останній етап спрямований на виявлення результативності. Проводиться самоконтроль і зовнішній контроль. Визначаються якісні і кількісні зміни. Прогнозується шлях подальшого розвитку на основі виділення невикористаних резервів. Визначаються відповідні умови, які необхідно створити для цього.

З метою проведення контролю заздалегідь кооперативно встановлюються параметри розвитку об'єкту, критерії виявлення показників цього розвитку і норми їх оцінювання. Розробляються також моделі проміжних результатів. Потім створюється механізм відслідковування змін та їх спрямування на задану модель. Управлінська система при цьому кооперує свої дії з виконавцями (теж управлінцями щодо своєї власної діяльності) таким чином: відслідковування *процесу* проводить сам виконавець, а *контроль за результатом* – відповідна управлінська підструктура. Виконавець здійснює поточне коригування своїх дій на основі самоаналізу за поточно виникаючими в уяві віртуальними моделями проміжних результатів, свідомо спрямовуючи їх на запрограмований результат. Управлінська підсистема зіставляє й аналізує отримані досягнення з моделлю кінцевої мети. На цій основі проводиться спільне визначення невикористаних резервів та прогнозування подальшого розвитку системи.

Таким чином, на цьому етапі здійснюються такі процеси:

- самоаналіз результату з встановленням ступеня досягнення узгодженої мети;
- зовнішній контроль за результатом;
- зовнішній аналіз якісних і кількісних змін;
- спільне визначення невикористаних резервів і прогнозування шляхів подальшого розвитку системи.

Все описане вище можна подати схематично (див. рис. 1.2.1).

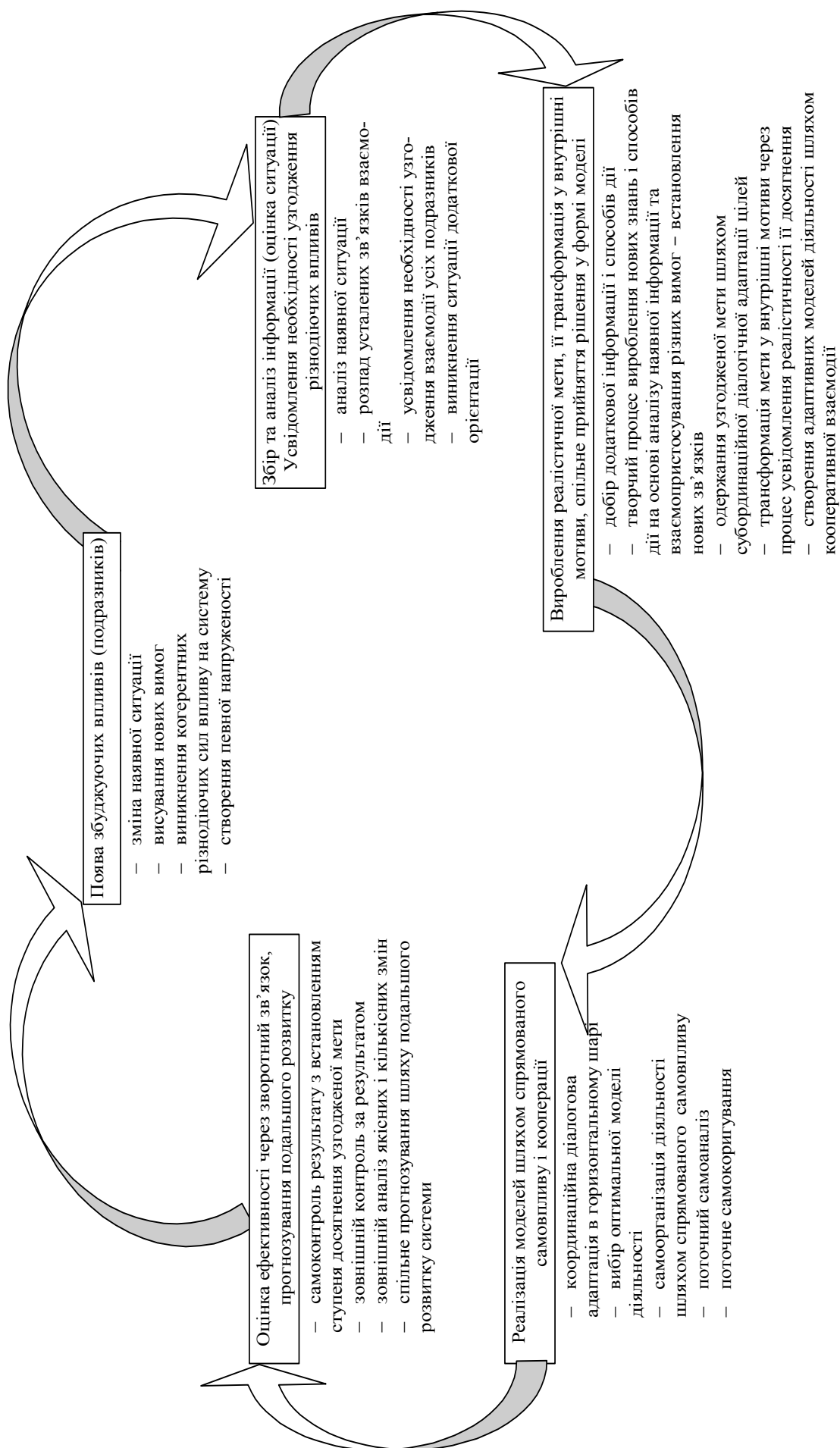


Рис. 1.2.1 Цикл перетворення системи при адаптивному управлінні

На основі зазначеного вище можна виділити алгоритм адаптивного управління, що складається з семи послідовних процесів:

1. Поява збуджуючих впливів подразників-активаторів та відгук системи на ці збудження.

2. Збір та аналіз інформації з метою оцінки ситуації. Усвідомлення необхідності узгодження дії подразників.

3. Спільне вироблення реалістичної мети та її трансформація у внутрішні мотиви.

4. Створення адаптивних (варіативних) моделей діяльності, у котрих загальні параметри і критерії виробляються керівними органами, а адаптація на місцеві умови та особливості проводиться виконавцями шляхом добору критеріїв другого порядку.

5. Спрямована самоорганізація на виконання завдань шляхом вибору і реалізації адаптивних моделей при кооперації дій і узгодження цільових функцій.

6. Поточне відстеження процесу виконавцем з самоаналізом і самокоригуванням (самомоніторинг процесу). Визначення результативності виконання завдання керівником на основі зіставлення стану справ до і після його виконання (за моделлю “вхід-вихід”).

7. Прогностичне регулювання шляхом спільного (керівник-виконавець) прогнозування подальшого розвитку на основі зовнішнього аналізу і самоаналізу результату та внесення змін в існуючу модель діяльності у відповідності з виявленими резервами.

Виходячи з алгоритму, можна визначити основні функції адаптивного управління. Так перші три пункти відображають процес вироблення реалістичної мети. Четвертий пункт – розробки критеріальної моделі діяльності. П'ятий – кооперації дій і самоспрямування. Шостий – самомоніторингу процесу та моніторингу результату (точніше результативності діяльності виконавця). Сьомий – прогностичного регулювання. Отже, функціями адаптивного управління є: ➤ спільне вироблення реалістичної мети ➤ критеріальне моделювання, ➤ кооперація дій і самоспрямування, ➤ самомоніторинг процесу та моніторинг результату, ➤ прогностичне регулювання. Їх можна привести у вигляд управлінського циклу. (див. рис. 1.2.2)

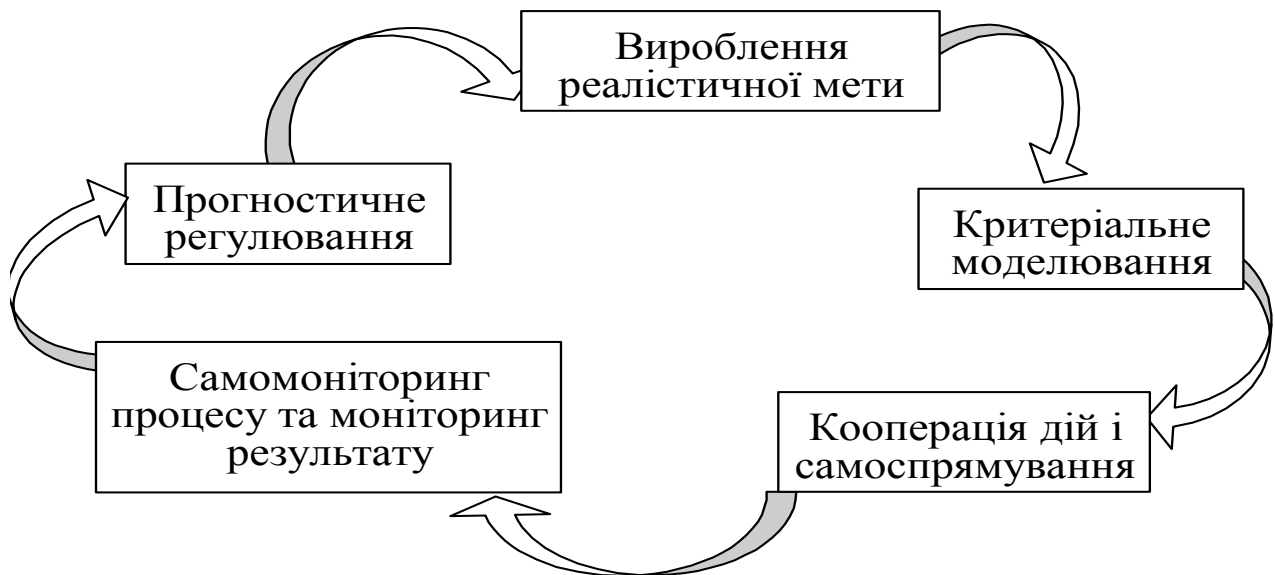


Рис. 1.2.2. Функціональний цикл адаптивного управління.

Основним методом здійснення цих функцій є взаємоузгодження на основі кооперативної діяльності, яка поєднує процеси управління і самоуправління, сполучає цільові функції суб'єктів управлінського процесу. При цьому використовуються прийоми виклику резонансу, створення ситуації додаткової орієнтації, субординаційної та координаційної діалогічної адаптації тощо.

Центральними ланками адаптивного управління є створення варіативних моделей діяльності і відслідковування процесу їх реалізації за допомогою самомоніторингу та моніторингу результативності діяльності виконавця.

Для адаптивного управління характерною рисою є кооперація дій щодо контролю: поточне відслідковування процесу здійснює виконавець, аналіз результату проводить керівний орган, прогнозування розвитку – це спільні дії управлінців та виконавців. Підсумовуючи все викладене вище, можна подати характеристику адаптивного управління таким чином: (див. табл. 1.2.1)

Отже, адаптивне управління характеризується *змістом* (функції), *організаційною структурою* (напрямок взаємовпливу і порядок взаємодії учасників управлінського процесу) і *технологією* (механізм взаємоузгодження: спрямованого впливу й одночасного вивільнення ступенів свободи для саморозвитку). Взаємоадаптація здійснюється через узгодження дій керівника і виконавців, взаємокоригування їх мети, сполучення цільових

функцій, створення умов для досягнення запрограмованих завдань тощо.

У своїй роботі “Прикладная общая теория систем” Гіг Дж. наголошує на тому, що треба знайти принципи та методику, які будуть сприяти суспільному прогресу і розвитку суспільства [5]. На нашу думку, цьому завданню відповідає адаптивне управління. Його основою є ідея спрямованої самоорганізації. Ця ідея наголошує на включення у природні процеси розвитку людини саме тих дій, які поєднують в собі задоволення потреб людини, суспільства і держави. Йдеться не про нав’язування ззовні цих дій, а про їх свідомий вибір на основі діалогічної адаптації шляхом спільної розробки відповідних моделей діяльності (коеволюційних шлях).

Таблиця 1.2.1

*Характеристика адаптивного управління.*

Зміст (загальні функції)	Організація	Механізм сполучення дій (основа технології)	
	(види і сутність адаптації)	дії керівника	дії виконавців
Спільне вироблення реалістичної мети	<i>внутрішня адаптація</i> : взаємкоригування мети під зовнішні розпорядження і внутрішні потреби. (Модифікація цілей). <b>Лінійна взаємодія по вертикалі</b>	коригування завдань: ↳ під зміну зовнішніх вимог; ↳ під потреби виконавців	усвідомлення реалістично-сті мети шляхом її коригування під: ↳ обставини; ↳ спосіб організації, який вибирає керівник або група
Критеріальне моделювання	<i>внутрішня адаптація</i> (структурні зміни): пере-групування функцій при розмежуванні повноважень. (Модифікація структури). <b>Накладання вертикальних і горизонтальних різноспрямованих зв’язків</b>	Створення моделей діяльності:  ↳ визначення факторів, параметрів, критеріїв їх замірювання.	
			↳ визначення загального вигляду кінцевого результату в межах параметрів і критеріїв; створення проміжних моделей.



Продовження таблиці 1.2.1

Кооперація і самоспрямування дій	внутрішня адаптація (якісні зміни), надання нових функцій виконавцям, здійснення яких потребує нових знань і умінь. Результат – розвиток людей, через них – розвиток організації, де вони працюють. (Модифікація суб'єкту й об'єкту). <b>Взаємопроникнення вертикальних і горизонтальних різноспрямованих зв'язків, встановлення балансу дій і розподіленої відповідальності</b>	передача ступенів свободи (делегування різною мірою повноважень): ↳ завдань ↳ завдань і забезпечення умов для їх виконання ↳ завдань, забезпечення умов для їх виконання, відповідальність за якість виконання.	виконання завдань при різному ступені самостійності, що створює ситуації додаткової орієнтації: ↳ вибір способів виконання завдань вибір способів виконання завдань і способів забезпечення умов для їх виконання ↳ вибір способів виконання завдань, способів забезпечення умов для їх виконання, самоконтроль за якістю виконання.
Самомоніторинг процесу і моніторинг результату	внутрішня адаптація (структурні зміни) перегрупування функцій при розмежуванні повноважень (Модифікація організації способів взаємодії) <b>Накладання вертикальних і горизонтальних різноспрямованих зв'язків</b>	↳ передача повноважень поточного контролю за якістю виконання завдання.	супровідний самоконтроль за процесом з поточним коригуванням у відповідності з проміжними моделями.

Продовження таблиці 1.2.1

Перспектив не регулюванн я	<i>внутрішня адаптація (динамічні структурні перетворення) чергується кооперація дій з розмежу-ванням. (Модифікація орга- нізації способів взаємодії). <b>Чергування лінійних вер- тикальних зв'язків з ро-зподіленими горизонталь-ними зв'язками</b></i>	Спільні дії з прогнозування подальших завдань:  оцінка результату, зіставлення з само-оцінкою. Аналіз реального результату у зіставленні з іде- альним.	самооцінка результату, зіставлення з оцінкою.
	<i>зовнішня адаптація (Модифікація оточення). <b>Горизонтальний розподі-лений зв'язок</b></i>	створення умов для виконання завдання	створення умов для виконання завдання при деле-гуванні на це повноважень
	<i>внутрішня адаптація (якіс-на). (Спільна модифікація суб'єкту і об'єкту). <b>Взаємопроникненн я вер-тикальних і горизонталь-них різноспрямованих зв'язків, встановлення балансу дії і розподіленої відповідальності</b></i>	підключення до процесу самоуправління шляхом кооперації дій з підлеглими.	кооперація дій з керівни-ком по виконанню всього циклу управління. Прий-няття цілей організації як своїх цілей.

### 1.2.3 Місце адаптивного управління серед інших видів і типів управління

Для усвідомлення спрямовуючих дій адаптивного управління на самоорганізацію прослідкуємо їх взаємозв'язок. З позиції синергетики ми виділяємо 4 етапи спрямованої самоорганізації: дестабілізаційний, орієнтаційний (включає дисипативний та кооперативний підетапи), організаційний та результативний. Кожний етап характеризується певними процесами, які приводять до конкретного результату.

Так, на дестабілізаційному етапі відбуваються процеси флуктуації (відхилення системи від деякого середнього стану) різного напрямку та різної сили дії. Ці процеси започатковуються різними активаторами □ ініціативами, ідеями, наказами, розпорядженнями, розкладом реальних обставин. Різнопланові дії активаторів викликають флуктуації, що впливають на стабільні зв'язки системи. Результатом є “розгойдання” системи, а може і її повна дестабілізація.

На організаційному етапі відбуваються біфуркаційні процеси. Ці процеси мають два підрівня: дисипативний та кооперативний. На дисипативному підрівні відбувається розрив зв'язків і “відсіювання” окремих складових системи. Результатом цього процесу є розпад структури і “розсіювання” матеріалу (складових).

На кооперативному рівні починають встановлюватися окремі зв'язки спільної дії, визначається рівнодіюча зовнішніх і внутрішніх впливів. Виникають ділянки спрямованої дії. Результатом є новоутворення, орієнтація системи на конкретний напрямок розвитку. Це виявляється у кооперації дій щодо вироблення реалістичної мети, яка враховує збуджуючі напрямки всіх існуючих впливів, які діють на систему.

Організаційний етап характеризується певною стабілізацією. На цьому етапі відбувається утягування новоутворень в упорядковані (спрямовані) дії. Виникає багато таких точок, в яких різнопланові різноспрямовані впливи пересікаються. Це досягається встановленням когерентних зв'язків і усвідомленням єдиної “платформи” дії. Виробляються моделі діяльності, які мають дві складові: формалізовані зовнішні вимоги та формалізовані внутрішні потреби, що розкривають і уточнюють перші. Таким чином зовнішні вимоги адаптуються на місцеві особливості і умови, які в свою чергу, одержують риси

реальності в ustalених межах.

На цьому ж етапі здійснюється процес самоорганізації діяльності у вибраному напрямку за створеною моделлю. Результатом є самоструктурування, що виявляється в упорядкуванні окремих методів, способів дії, їх послідовному виконанні для досягнення конкретної мети.

З метою попередження переходу утворюючих дій у руйнуючі процес здійснення супроводжується поточним самоаналізом та самокоригуванням на основі проміжних замірів та оцінювання. Таким чином здійснюється спрямований самовплив, що забезпечується передачею повноважень контролю за процесом самій системі (виконавцю або організації).

На результативному рівні фіксуються якісні і кількісні зміни, усвідомлюється саморозвиток системи, який відбувається за допомогою спрямованого самовпливу на досягнення своєї мети в ustalених зовні межах.

Результатом є саморозвиток, заданий узгодженими цілями самої людини (або організації), суспільства, держави з урахуванням наявної ситуації.

Для усвідомлення сутності адаптивного управління необхідно зіставити його з іншими видами цієї діяльності: зовнішнім жорстким управлінням, самоуправлінням тощо. Це можна зробити, встановлюючи відповідність дій при різних видах управління етапам спрямованої самоорганізації (див.табл.1.2.2).

Розглянемо цю таблицю.

Ефективність розвитку залежить від сили спрямування. Чим більша примусовість спрямування, тим менший розвиток і навпаки: чим менша примусовість, тим більший розвиток.

Можна зробити висновок, що при самоспрямуванні розвиток системи буде найбільший, а при жорсткому управлінні ззовні – найменший.

Жорсткому управлінню відповідає зовнішнє управління. Самоспрямуванню – самоуправління.

Адаптивне управління сполучає зовнішнє управління і самоуправління, спрямовуючи процеси за природним шляхом здійснення.

При зовнішньому управлінні всі процеси спрямування здійснюються ззовні. Ззовні проводиться аналіз ситуації, потреб суспільства, держави, потреб самої людини (або організації).

Висуваються конкретні вимоги до діяльності людини (організації). Трансформація цих вимог у внутрішні мотиви проводиться адміністративним шляхом через накази, розпорядження, приписи тощо.

Алгоритм діяльності, моделі, зразки створюються ззовні, або, якщо і виникають у виконавців в процесі практичної реалізації зовнішньої мети, то їх вибір і схвалення залишається за владними структурами.

При зовнішньому управлінні здійснюється жорсткий контроль як за процесом, так і за результатом діяльності, визначаються недоліки, пропонуються заходи щодо їх усунення.

При самоуправлінні протікають протилежні процеси. Спрямування дії відбувається по добрій волі виконавців. Починається це спрямування також з аналізу наявної ситуації для визначення умов виконання дій і усвідомлення своїх власних домагань та вимог з боку суспільства і держави.

На основі проведеного аналізу визначається своя позиція, відбираються завдання, які може і хоче виконати людина ( або організація). Випрацьовується мотиваційна основа діяльності через взаємопристосування реальних умов і домагань виконавця по здійсненню відібраних завдань. У відповідності з цим проводиться моделювання своєї діяльності – вибір способів, методів, порядку дій, показників виконання, способів їх оцінки.

Здійснення діяльності супроводжується самоаналізом, самооцінкою і самокоригуванням, що забезпечує спрямований самовплив.

Діяльність закінчується висновком про задоволення потреб і усвідомленням якісних і кількісних змін, що відбулися.

Як бачимо, при самоуправлінні всі спрямовуючі дії виконує сама система (об'єкт управління).

Адаптивне управління починається зовнішнім впливом подразників-активаторів: різних вимог, ідей ініціатив. Необхідною умовою адаптивного управління є відгук системи (людини або організації – об'єкту) на подразнення. Тобто, в адаптивне управління включаються ті об'єкти, яких зацікавила дія того чи іншого подразника. Як правило, дія цього зовнішнього подразника відповідає внутрішній структурі об'єкта, а напрям дії подразника і розвитку об'єкту взаємовідповідні. Резонанс є своєрідним індикатором початку кооперації дій щодо реалізації мети, якій відповідає спрямування системи (об'єкту).

Таблиця 1.2.2.

## Відбиття моделі самоорганізації в управлінських процесах

модель самоорганізації				відповідність дій етапам самоорганізації при:			
№	етапи	процеси, які відбуваються	результат	зовнішньому управлінні	самоуправлінні	адаптивному управлінні	прийнятті рішення
1.	Дестабілізаційний	флуктуації <input type="checkbox"/> вплив на систему різних за напрямком дії активаторів (вимоги, накази, розпорядження, ситуації, реалії, ін.)	дестабілізація системи (розгойдання)	Формулювання проблем. Висування цілей, завдань, які стоять перед людиною (учнем, виконавцем) або організацією (школою, районом, ін.)	Усвідомлення вимог, які висувають суспільство, держава, обставини	Вплив різнопланових і різноспрямованих вимог, ідей, ініціатив формулювання цілей, завдань ззовні (накази, розпорядження)	нагромадження інформації про стан справ, визначення причин утруднення
2.	Орієнтаційний	біфуркаційні процеси		Виявлення спрямування системи, встановлення її конкретних завдань.	Аналіз реальної ситуації, своїх потреб, визначення своєї позиції. Виключення завдань, які не зможе виконати.	Створення ситуації додаткової орієнтації. Пошук інформації, усвідомлення своїх завдань, забезпечення їх реалістичності через	Аналіз накопичених даних. «Просіювання» через встановлення різноманітних логічних співвідношень.
2.1	дисипативний підетап	дисипація → розрив зв'язків, «відсіювання» окремих складових	розпад і розсіювання матеріалу (речовин) не потрібного системі	Виключення тих завдань, які не притаманні напрямку системи (того, що не зможе зробити людина, школа, ін.)	Узгодження свого рівня домагань з зовнішніми вимогами через встановлення зв'язку між зовнішніми і внутрішніми потребами.	узгодження з вимогами реалії, зовнішніх і внутрішніх потреб.	Визначення кола питань, які потрібні для прийняття рішення

Продовження табл. 1.2.2

модель самоорганізації				відповідність дій етапам самоорганізації при:			
№	етапи	процеси, які відбуваються	результат	зовнішньому управлінні	самоуправлінні	адаптивному управлінні	прийнятті рішення
22.2.	кооперативний підетап	кооперація – встановлення зв'язків спільної дії, визначення рівнодіючої впливів	початок новоутворень, орієнтація системи на конкретний напрямок розвитку	Трансформація зовнішніх вимог у мотиви адміністративними методами	Вироблення мотиваційної основи. Спрямування на реальний результат.	Трансформація зовнішніх вимог у внутрішні мотиви методом переконання і спільної діяльності по вибору напрямку подальшої дії (адаптаційні процеси).	Вибір виконавців, формулювання умов, їх забезпечення.
3.	Організаційний (стабілізаційний)	утягування новоутворень в упорядковані дії, виникнення багатьох точок пересікання різноспрямованих дій (аттракторів)	Самоструктурування, самоорганізація	Створення алгоритмів діяльності, виконання цього алгоритму з поточним контролем та коригуванням ззовні	Моделювання своєї діяльності, самоорганізація на виконання з поточним самоаналізом і самокоригуванням	Створення моделей діяльності, виконання на основі спрямованого самовпливу з поточним самоаналізом і самокоригуванням	Створення різних варіантів рішення (кооперативна дія з виконавцями)
4.	Результативний	якісні і кількісні зміни системи	саморозвиток	Зовнішній контроль за результатом. Висновок: що треба змінити для усунення недоліків.	Самоконтроль за результатом, зовнішній контроль за результатом. Висновок про розвиток на основі задоволення потреб (чи досягнуті зміни, які планувались?).	Виявлення результативності шляхом зовнішнього контролю і самоконтролю, спільне прогнозування шляху подальшого розвитку.	Оцінка кожного варіанту, вибір оптимального. Прийняття рішення.

Наступним кроком є діалогічна адаптація всіх різноспрямованих впливів, яка виявляється у виробленні реалістичної мети в умовах ситуації додаткової орієнтації. Проводиться пошук додаткової інформації, способів дії, вироблення і усвідомлення завдань, що забезпечує трансформацію зовнішньої мети у внутрішні мотиви.

Далі відбуваються кооперовані дії управлінців та виконавців по створенню адаптивних моделей і спрямований самовплив системи на їх реалізацію.

Процес реалізації, як і при самоуправлінні проходить з поточним самоаналізом і самокоригуванням. Результат діяльності аналізується як виконавцями (самоаналіз), так і управлінцями (зовнішній аналіз). Усвідомлюються якісні та кількісні зміни, прогнозується подальший розвиток системи.

Отже, при адаптивному управлінні сполучення функцій управління і самоуправління здійснюється вже на першому ротаційному етапі розвитку системи. Надалі впливи тільки спрямовують дії за шляхом самоуправління.

Таким чином, жорстке управління здійснюється зовнішнім впливом, самоуправління – спрямованим самовпливом, адаптивне управління – самовпливом, спрямованим кооперованими діями управлінців і виконавців.

Прийняття рішення – центральний акт в управлінні, який обумовлює розвиток системи. Цей процес можна розглядати як механізм просування системи у заданому напрямку і як одиничний акт розвитку (див. табл. 1.2.2). На першому ротаційному етапі відбувається накопичення інформації про мету, завдання, умови, засоби, методи, способи діяльності і про утруднення, які виникли.

На другому етапі проводиться логічна обробка інформації, “просіювання” її крізь логічне сито та відбір того кола питань, які потрібні для прийняття рішення. Потім формулюються та забезпечуються умови, підбирається коло людей для вироблення рішення. Створюються мікрогрупи для складання різних його варіантів.

На третьому етапі розробляються різні варіанти рішення, створюється їх своєрідний набір.

На останньому етапі проводиться оцінка кожного варіанту, вибирається оптимальний і приймається рішення.



Процеси прийняття рішення відбуваються на кожному етапі управління, коли треба сформулювати мету, розробити модель діяльності, оцінити її процес або результат, зробити висновок про якісні і кількісні зміни об'єкта, прогнозувати його подальший розвиток тощо.

В адаптивному управлінні процеси прийняття рішення відбуваються на кооперативній основі шляхом сполучення функцій управлінців та виконавців. Способи сполучення можуть бути різними. Розглянемо деякі з них.

Наприклад, субординаційна вертикаль управління загальною середньою освітою має на кожному щаблі управлінську і виконавчу підструктури. Основним завданням цих підструктур є створення умов для природовідповідного розвитку дитини в освітньому процесі школи. Це потребує поєднання зусиль батьків, учнів, педагогічних працівників, органів державного управління, громадськості для встановлення балансу інтересів громадян, суспільства і держави в узгодженні реальних тенденцій розвитку школярів з перспективно визначеними напрямками розвитку суспільства.

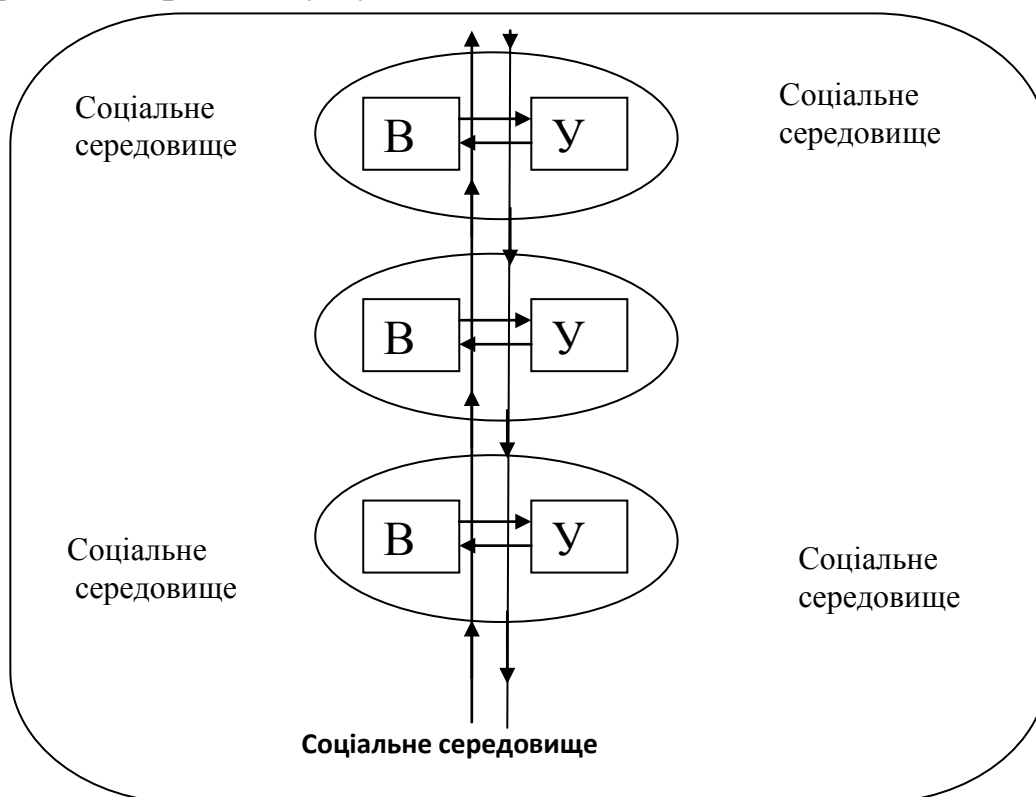


Рис. 1.2.3. Схема наскрізно-рівневої взаємодії управлінської і виконавчої підструктур, де:

У – управлінська підструктура, В– виконавча підструктура.

Нижче наводиться приклад наскрізно-рівневої взаємодії управлінської і виконавчої підструктур, яка може бути використаною з цією метою (див.рис.1.2.3).

Як бачимо, відбувається паралельна дія управлінців і виконавців, встановлюється комунікаційний зв'язок всередині кожного управлінського рівня та між шаблонами управління. Результатом є поєднання зусиль управлінців і виконавців в досягненні спільної мети.

Другий спосіб поєднання цільових функцій полягає в тому, що державні структури управління освітою разом з виконавчими підструктурами установ та закладів загальної середньої освіти встановлюють зустрічні потоки інформації. Згори вниз просувається детермінаційна інформація (нормативно-правова та суспільно-ціннісна). Знизу догори – претензійна (реакція виконавців, громадськості на детермінаційну інформацію). На кожному шаблі управління створюється адаптаційний структурний підрозділ, основним призначенням якого є узгодження зустрічних потоків інформації та визначення вектору переваг. Оброблена інформація передається у структуру, яка приймає рішення, що має бути адаптованим до зовнішніх і внутрішніх умов та спрямоване на встановлення балансу інтересів всіх учасників освітнього процесу. Це модульне узгодження взаємодії в управлінському процесі (див.рис.1.2.4).

Узгодження дій у спосіб субординаційно-проміжного партнерства відбувається за рахунок надання гнучкості та рухомості субординаційним стосункам по всій вертикалі. Це полягає в тому, що для виконання спільних завдань залучаються не тільки виконавці, а й впливові особи, громадськість, і стосунки тимчасово перетворюються у партнерські. При цьому поширюються горизонтальні зв'язки. Після досягнення кожної часткової мети тимчасова команда перестає існувати, і знову поновлюється вертикаль.

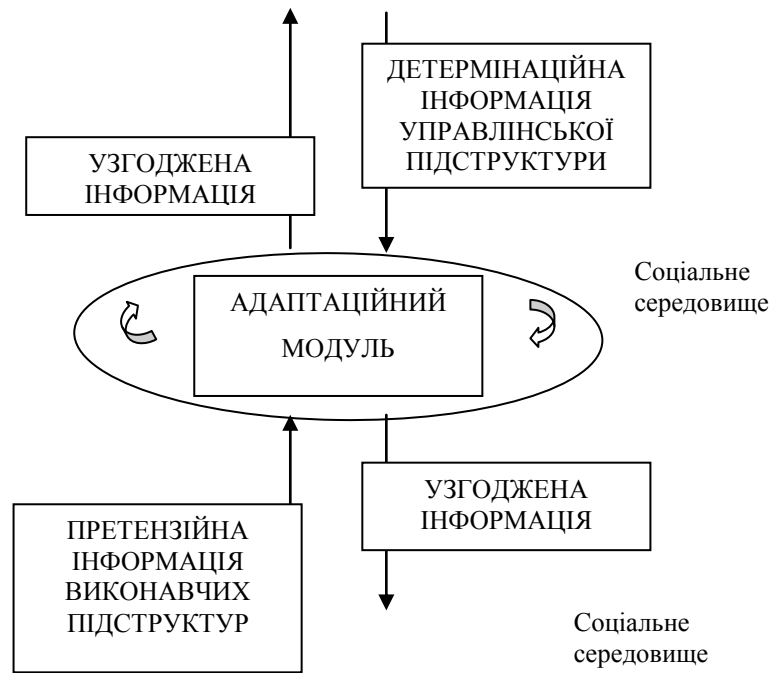


Рис. 1.2.4. Схема модульного узгодження взаємодії в управлінському процесі

Основне призначення такої моделі – створення механізму субординаційно-партнерських стосунків для взаємоадаптації різноспрямованих активностей у напрямі загального вектору переваг (див. рис.1.2.5).

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що адаптивне управління посідає проміжне місце між авторитарним управлінням і самоуправлінням; одноосібним і розподіленим управлінням; між вертикальним і горизонтальним управлінням, оскільки узгоджує дію різноспрямованих впливів.

Розрізняють три основних типи організаційних структур: лінійну, функціональну і змішану – лінійно-функціональну, яка займає проміжну позицію між першими двома. Для забезпечення гнучкості складних систем управління у лінійно-функціональній структурі вводять органічні структури: матричні, модульні, конгломератні, які можуть бути тимчасовими (матричні) або постійними (конгломератні, модульні). Адаптивне управління має лінійно-функціональну структуру, яка **обов'язково доповнюється** однією, двома або трьома одночасно органічними структурами.; здійснюється у програмно-цільовій формі: проектне управління, адаптаційно-модульне, субординаційно-

проміжного партнерства, наскрізно-рівневої узгодженості тощо. Адаптивне управління є різновидом ситуативного

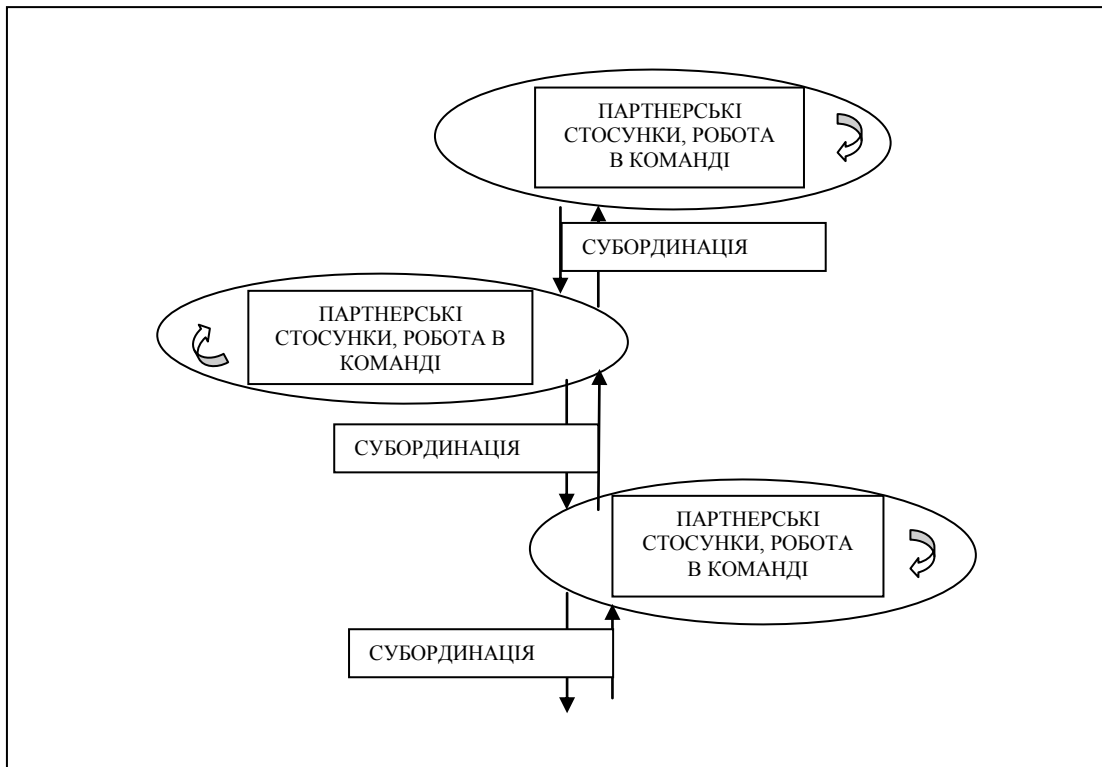


Рис. 1.2.5. Схема управління у спосіб субординаційно-проміжного партнерства

Треба відзначити, що адаптивне управління завжди узгоджує два протилежних за природою явища, і тому його систематизація може бути конкретизованою таким чином:

- за суб'єктом управління – поєднує адміністративне й партисипативне (сукупне, разом) управління;
- за характером впливу – поєднує зовнішнє управління з внутрішнім (самоуправлінням);
- за орієнтацією – процесно-цільове, бо орієнтується і на процес, і на результат.

#### 1.2.4 Методологічні основи адаптивного управління

Адаптивне управління має свої закономірності, які лежать в основі його виникнення. Ми виділили і сформулювали ці закономірності на теоретичному рівні шляхом дедуктивного аналізу з синергетичних позицій ідеї спрямованої самоорганізації. Вважаємо, що їх можна сформулювати таким чином:

1. Спрямування – це є втручання в саморух системи (природний розвиток людини, організації) і ні що інше, як управління.

2. Управління завжди продуктивне, якщо управлінський вплив спрямований на природний шлях розвитку (людини, організації тощо). Таке управління буде адаптивним.

3. Ефективність управління завжди підвищується, якщо воно здійснюється з опорою на самоуправління (спрямованого самовпливу).

4. Факт самоуправління завжди має місце, коли зовнішні вимоги (реальна ситуація, розпорядження, наказ та ін.) створюють для людини ситуацію додаткової орієнтації.

5. Самоуправління неможливе без усвідомлення і забезпечення реалістичності мети діяльності.

6. Усвідомлення і забезпечення реалістичності мети відбувається тільки на основі аналізу і узгодження власних спрямувань людини (або організації) з вимогами до неї суспільства, держави та урахуванням реальної ситуації, що складається.

7. Узгодження цілей визначає напрям подальшого розвитку, адаптує існування людини (або організації) на реальні умови, зберігаючи досягнутий рівень розвитку.

8. Розвиток завжди забезпечується узгодженням взаємодії різноспрямованих впливів, які є рушійною силою і мають утворюючу, руйнуючу основу або представлені різносполученими співвідношеннями цих основ.

Якщо ці впливи спонтанні, рух системи хаотичний, зумовлює вільний розвиток.

Якщо впливи упорядковані, рух системи спрямовується у певному напрямку, що забезпечує спрямований розвиток.

Якщо упорядкування здійснюється ззовні, має місце адміністративне управління, результатом якого є запрограмований примусовий розвиток.

Якщо упорядкування здійснює сама система (людина, організація), має місце самоуправління, результатом якого є спрямований саморозвиток, усвідомлено запрограмований, узгоджений з усіма зацікавленими сторонами.

9. Реалізація узгоджених цілей на основі самоуправління (спрямованого самовпливу) являє собою спрямовану самоорганізацію і забезпечує спрямований саморозвиток.

Це не що інше, як усвідомлена, цілеспрямована діяльність людини (або організації), ініціатором якої є сама людина (організація). Це організація самого себе на конкретну діяльність (процес упорядкування). Така діяльність необхідно приводить до бажаного результату (досягнення мети).

10. Прогресивний розвиток системи характеризується висхідним шляхом, який забезпечує перехід системи з більш низького рівня на більш високий рівень організації. При цьому розвиток системи у горизонтальному шарі будь-якого рівня можливий до тієї пори, поки система не опанує весь вільний простір. Після цього системі необхідно перейти на більш високий рівень, де продовжити свій розвиток. Перехід системи на більш високий рівень змінює її якісний, а продовження розвитку у новому горизонті □ її кількісний склад. Це прогресивний шлях розвитку. Якщо за будь-яких умов системі перепиняється висхідний шлях, її утворюючі сили перетворюються у руйнуючі (система сама себе руйнує). Починається регрес системи.

Тому цілісний процес спрямованої самоорганізації потребує супровідного аналізу і оцінювання для прогнозування шляхів подальшого розвитку, який попереджує перехід утворюючої сили у руйнуючу.

Сформульовані закономірності дають змогу виділити *принципи адаптивного управління*, а саме:

1. Принцип *пріоритетного визнання розвитку людини і визначальності природного шляху його здійснення*.

Розвиток визнається як рушійна сила прогресу. Визначає природний шлях його здійснення, тому що він позбавлений будь-якого ступеня примусовості. Чим більша примусовість, тим менший прогресивний розвиток, і навпаки: чим менша примусовість, тим більший прогресивний розвиток. Вільний розвиток дає найкращий результат. Зовсім “чистого” вільного розвитку для людини існувати не може. Вона від природи наділена свідомістю, яка також природно включається у визначення шляхів розвитку, спрямовуючи його у вибраному людиною напрямі.

Отже, природним шляхом розвитку людини є свідоме спрямування його (розвитку) у визначеному людиною напрямі.

2. Принцип *управління через самоуправління* здійснюється шляхом активізації людини на управління своєю діяльністю і діяльністю організації, де вона працює. При цьому сполучаються процеси зовнішнього управління і самоуправління. Це сполучення передбачає підключення самої людини до самокерування вже на початковій стадії управління через реакцію резонансу. Відгук людини на певну роботу можна одержати, включивши її у процес інтегрування мети (сполучає власну мету, мету організації, інших зацікавлених сторін), або забезпечивши їй вибір справи за інтересом, або делегувавши їй повноваження повної відповідальності за цілевстановлення, планування, вибір форм, методів, засобів виконання, контроль і поточне регулювання при здійсненні конкретної справи.

Тобто, опосередкованість при адаптивному управлінні забезпечує сама людина шляхом самоуправління. “Включення” людини у цей процес відбувається за допомогою реакції *резонансу*, яка свідчить про виникнення інтересу і можливість людини ефективно виконати поставлене завдання.

3. Принцип резонансу наголошує на необхідності активізації внутрішніх потреб людини. Система спроможна на прогресивний розвиток тільки в активному стані. Активний стан людини □ це готовність виконувати ті дії (ті завдання), які сприятимуть розвитку її здібностей і нахилів або реалізують власні інтереси. Тому не кожний вплив на людину ззовні приводить її до мотивованих дій, а тільки той, який відповідає спрямуванню розвитку самої людини. Такий вплив викликає відгук у вигляді готовності до дії, а подразник, який здійснив цей вплив, визначається активатором, бо переводить людину в активний стан. Все разом складає явище резонансу.

Отже, для включення людини в активну діяльність необхідною умовою є виклик резонансу. Резонанс може не тільки забезпечити подальший розвиток вже діючих здібностей, нахилів, але й пробудити “сплячі” задатки людини у будь-якому віці.

Кінець кінцем, резонанс дає змогу враховувати в управлінні власний інтерес людини. К.А.Гельвецій порівнював роль власного інтересу у суспільстві з законом всесвітнього тяжіння. Згодом все рівно виграє суспільство.

4. Принцип *наскрізно-рівневої адаптації і діалогічної узгодженості* передбачає взаємну адаптацію цілей управлінців і виконавців (суб'єктів управління) по вертикалі та в горизонтальних шарах управління. Тобто проходить узгодження і взаємопристосування вимог та очікувань всіх учасників управлінського процесу. Діалогічне узгодження забезпечує зближення різних точок зору, що допомагає досягти взаєморозуміння і запобігає виникненню конфліктів.

На наш погляд, прикладом прояву подібної організації взаємодії може бути поєднання централізації і децентралізації управління в японських фірмах. Це особливий стиль управління, який передбачає погодженість і координацію дій всіх ієрархічних ланок, розробку і прийняття рішення тільки після детального обговорення їх та схвалення виконавцями [6, с. 39].

5. Принцип *мотивації* полягає у формуванні такої основи, яка дає змогу працювати без зовнішніх важелів примусовості. Праця переходить з ззовні керованої у мотивовану, яка виконується по добрій волі. Це знімає опір, який має місце при будь-якій мірі примусовості, вивільнені сили спрямовуються на підвищення якості праці.

У загальному менеджменті відома фінська система управління за результатами, котра характеризується саме тим, що не має примусового характеру [7]. Це система управління і розвитку, за допомогою якої досягаються цілі, що узгоджені і визначені всіма членами організації. Тут діє модель «внесок – результат».

Для створення мотиваційної основи використовуються різні види стимулювання. Основу мотивації складають базові та психологічні потреби людини. Мотивація – це спонукання до дії для досягнення мети (задоволення потреб). Механізмом спонукання можуть бути гроші, або створення умов для задоволення потреб у спілкуванні, визнанні, самоствердженні, ін.

6. Принцип *постійного підвищення компетентності* передбачає, що виконання будь-якого завдання потребує розширення кола питань, яким володіє людина. Тому в адаптивному управлінні важливо створювати ситуації додаткової орієнтації, коли виконання завдання потребує додаткових знань і умінь. Це стосується і керівників, і виконавців. Постійне



підвищення компетентності задовольняє потреби визнання і самоствердження, що стимулює діяльність людини.

Це можна досягти шляхом делегування відповідальності на нижчі щаблі управління, періодичною зміною функцій, опануванням нових технологій і обладнань, ін. Так, наприклад, багато японських фірм не має “чітких посадових інструкцій, які визначають коло обов’язків працівників, виходячи з передумови, що зміст діяльності працівників може змінюватися і вони зобов’язані вміти виконувати будь-яку роботу в рамках своєї компетенції” [6, с. 39].

7. Принцип *спрямованої самоорганізації* ґрунтується на більш повному використанні інтелектуальних та морально-психологічних резервів управління. Це досягається шляхом передачі повноважень спрямування розвитку людини самій людині (або спрямування розвитку організації самій організації).

Так, розвиток процесу управління в американських фірмах зв’язаний з використанням концепції гуманізації праці. Це дозволяє збагачувати індивідуальну роботу через надання самостійності людині, розширення кола вирішуваних питань, створення автономних та напіваавтономних груп, ін.

При використанні принципу спрямованої самоорганізації управлінська підсистема встановлює загальні межі або формулює вимоги розвитку (функціонування). Адаптацію цих вимог на місцеві умови проводить сама людина (організація), вона ж вибирає способи, методи, форми виконання своїх дій по досягненню завдань.

Цей принцип більш повно розкриває і уточнює принцип управління через самоуправління.

8. Принцип *кооперації* передбачає організацію спільних дій по вертикалі і в горизонтальних шарах управлінської системи на досягнення спільної мети. Цей принцип, наприклад, закладений у “моделі Гарцбурга”, яка була розроблена у 60<sup>х</sup> роках нашого століття в Академії управлінських кадрів під керівництвом Райнхарда Хена (Німеччина). Сутнісне в ній поданий механізм кооперативного управління, коли право відповідальності за прийняття і реалізацію рішень надається працівникам, найбільш компетентним у конкретних питаннях, що вирішуються.

Цей самий принцип лежить в основі партисипативного управління, коли персонал залучається до прийняття рішень, що

розширює степінь участі співробітників в управлінському процесі.

9. *Принцип поточного саморегулювання.* Цей принцип наголошує на необхідності проведення поточного самоконтролю і самоспрямування процесу на заданий результат. Саморегулювання здійснюється з використанням саморефлексії (бінарного зворотного зв'язку – з самим собою) і по заздалегідь визначеним критеріям, нормам оцінки тощо. Для саморегулювання розробляється спеціальний стандарт, еталон – адаптаційна модель. При виробленні цієї моделі кооперуються дії керівників і виконавців у вертикальних і горизонтальних шарах системи управління. Це дає можливість усвідомити реалістичність виконання завдання і власний вплив на процес управління, що сприяє підвищенню мотивації і відчуття особистісної значущості. Сам факт делегування повноважень контролю за процесом підвищує відповідальність людини за якість виконання роботи.

10. *Принцип спільного прогнозування подальшого розвитку за аналізом результату.* Аналіз результатів діяльності здійснює сам виконавець і керівник. Визначається степінь досягнення заданого результату, заміряються певні параметри, оцінюються показники якості. Дістається висновок про здійснення бажаних змін і виправдання (чи невиправдання) сподівань. На основі одержаної інформації спільно (начальник – підлеглий, або окрема група виконавців) визначається подальший шлях діяльності людини, групи, організації тощо. Важливою відмінністю адаптивного управління є саме етап прогнозування, а не встановлення недоліків і складання плану дій по їх усуненню. Погляд «уперед» завжди спрямований на прогрес.

11. *Принцип відкритості* в адаптивному управлінні передбачає, по-перше, відкритість внутрішніх зв'язків через зняття психологічного захисту у всіх учасників управлінського процесу. Це обов'язкова умова кооперації дій. Тільки у стані відкритості можливе взаємозбагачення і природність партнерських стосунків.

По-друге, цей принцип наголошує на відкритості зовнішніх зв'язків. Наприклад, оприлюднення результатів атестації педагогічних працівників, учнів, школи тощо. Це сприяє виробленню громадської думки, яка становиться регулятором діяльності людини, організації тощо.

## Резюме

1. Адаптивне управління виникло за потреби спрямованої самоорганізації людини, що забезпечує її усвідомлений саморозвиток з використанням природного механізму. Воно може бути **спеціально організованим** на основі створення, підтримки та розширення умов саморозвитку об'єктів управління в межах установлених спільно з суб'єктом та усвідомлених ними вимог, але завжди **виникає довільно** на будь-якому перехідному етапі **як об'єктивна потреба**, що поєднує еволюційний та революційний шляхи розвитку.

Якщо спрямована самоорганізація реалізує саморозвиток людини в усталених межах усвідомлених нею вимог, то адаптивне управління забезпечує умови для саморозвитку людини шляхом сполучення її потреб з вимогами оточення. Тобто, за допомогою адаптивного управління відбувається поєднання, взаємоузгодження, гармонізація потреб людини, суспільства і держави, що зумовлює їх коеволюцію.

2. **Адаптивне управління** – це процес взаємовпливу, що викликає взаємопристосування поведінки суб'єктів діяльності на діа(полі)логічній основі, яка забезпечується спільним визначенням реалістичної мети з наступним поєднанням зусиль і самоспрямуванням дій на її досягнення.

**Провідною ознакою** адаптивного управління є взаємопристосування та органічне поєднання мети керівника і прагнення виконавця на основі вироблення гнучких моделей діяльності.

Ця управлінська система забезпечує узгодження та адаптацію наскрізних цілей управління загальною середньою освітою на всіх її рівнях: учень–учень; учитель–учень; адміністрація школи–вчитель; директор–заступник директора; рай(міськ)ВО–директор школи; обласне управління освіти–рай(міськ)ВО.

Рушійним фактором розвитку такої управлінської системи є баланс інтересів усіх її учасників і підструктур.

Адаптивне управління характеризується *змістом* (функції), *організаційною структурою* (напрямок взаємовпливу і порядок взаємодії учасників управлінського процесу) і *технологією* (порядок здійснення та механізм взаємоузгодження).

Функціями адаптивного управління є: ➤ спільне вироблення реалістичної мети ➤ критеріальне моделювання, ➤ кооперація дій і самоспрямування, ➤ саомоніторинг процесу та моніторинг

результату, ➤ прогностичне регулювання.

За напрямком взаємовпливу адаптивне управління є одночасно, і вертикальним, і горизонтальним, а за порядком взаємодії – і субординаційним, і розподіленим.

Технологія адаптивного управління складається з порядку дій, методів, засобів і способів щодо його організації та здійснення. Механізм взаємоузгодження розкриває способи спрямованого впливу (самовпливу) й одночасного вивільнення ступенів свободи для саморозвитку суб'єктів діяльності.

3. Адаптивне управління має **лінійно-функціональну структуру**, яка обов'язково доповнюється органічними структурами.; здійснюється у **програмно-цільовій формі**: проектне управління, адаптаційно-модульне, субординаційно-проміжного партнерства, наскрізно-рівневої узгодженості тощо.

Адаптивне управління є різновидом **ситуативного**. Воно завжди узгоджує два протилежних за природою явища, і тому його систематизація може бути конкретизованою таким чином:

☞ за суб'єктом управління – поєднує адміністративне й партисипативне (сукупне, разом) управління;

☞ за характером впливу – поєднує зовнішнє управління з внутрішнім (самоуправлінням);

☞ за орієнтацією – процесно-цільове, бо орієнтується і на процес, і на результат.

4. Адаптивне управління має свої **закономірності**, які лежать в основі його виникнення і дають змогу виділити **принципи адаптивного управління**, а саме:

- принцип пріоритетного визнання розвитку людини (організації) і визначальності природного шляху його здійснення;
- принцип управління через самоуправління;
- принцип резонансу;
- принцип наскрізно-рівневої адаптації і діалогічної узгодженості;
- принцип мотивації;
- принцип постійного підвищення компетентності;
- принцип спрямованої самоорганізації;
- принцип кооперації;
- принцип поточного саморегулювання;
- принцип спільного прогнозування подальшого розвитку за аналізом результату.

## *Список джерел*

1. Гиг ван Дж. Прикладная общая теория систем. В 2-х кн. / Дж. ван Гиг. – М.: Мир, 1981 г. – 733 с.
2. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: Монографія / Г. В. Єльнікова. – Харків: Крок, 1999.–303 с.
3. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
4. Луговий В. І. Управління освітою: Навч. посібник для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності “Держуправління” / В. І. Луговий.– К.:УАДУ, 1997. – 302 с.
5. Управление по результатам: Пер. с финск. .– М.: Прогресс, 1988.– 320 с.
6. Философский энциклопедический словарь Редкол.:С. С.Аверинцев, Э .А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильчев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 815 с.
7. Хміль Ф. І. Становлення сучасного менеджменту в Україні (проблеми теорії та практики): Монографія / Ф. І. Хміль.– К., Львів, 1996.– 206 с.

### **1.3. Управління процесом формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників в умовах соціального партнерства**

Соціальне партнерство в професійно-технічній освіті – це особливий тип взаємодії навчальних закладів із суб’єктами й інститутами ринку праці, державними й місцевими органами влади, громадськими організаціями, націленої на максимальне узгодження й реалізацію інтересів усіх учасників цього процесу. Спрямованість на реалізацію інтересів партнерів докорінно видозмінює систему відносин соціального партнерства в умовах ринкової економіки. Саме інтерес до взаємодії повинні відчувати й роботодавці, і профспілки, і владні структури, щоб їхні відносини із професійно-технічною школою набули партнерського характеру. В основі інтересів роботодавців завжди лежить економічний інтерес. Допомогти сприяти реалізації цього інтересу може ПТНЗ, що справді володіє потенціалом, що здатний зацікавити роботодавця. Таким потенціалом є майбутній професійно мобільний кваліфікований робітник – випускник

професійно-технічного навчального закладу, попит на якого на ринку праці постійно зростає. Зрозумілий інтерес до системи соціального партнерства й профспілкових об'єднань. Чим якіснішою буде професійна підготовка, тим менше виникатиме соціальних проблем, конфліктів з роботодавцями, тим нижчою буде соціальна напруженість у суспільстві.

Соціальне партнерство є природною формою життєдіяльності професійно-технічної освіти. В умовах ринкової економіки тільки в тісному партнерстві з роботодавцями стає можливим ефективно реалізувати основну її функцію – забезпечення ринку праці кадрами кваліфікованих професійно мобільних робітників, затребуваних реальним сектором економіки. Крім того, для професійно-технічного навчального закладу відкриваються додаткові можливості, такі як: постійний доступ до інформації про ринок праці (дає змогу уточнювати структуру професій і обсяг підготовки кадрів); врахування вимог роботодавців щодо змісту підготовки фахівців; спільна розробка стандартів професійно-технічної освіти, навчальних планів і програм; організація практики учнів на устаткуванні, що застосовується в реальному секторі економіки; організація систематичного стажування майстрів виробничого навчання та викладачів для ознайомлення з новітніми видами устаткування й технологічними процесами; створення механізму оцінки якості підготовки випускників ПТНЗ незалежними експертними комісіями з питань, розроблювальних разом з роботодавцями; цільова підготовка фахівців для конкретного підприємства, що підвищує можливості працевлаштування випускників; спільні проекти, що дають можливість здійснювати поповнення позабюджетних фондів ПТНЗ: курси підвищення кваліфікації працюючих, використання навчальної матеріально-технічної бази для виконання замовлень підприємств тощо.

Разом з тим, варто наголосити, що очевидна зацікавленість усіх учасників системи соціального партнерства в якнайшвидшому її становленні ще не означає, що цей процес має самоорганізований характер. Перешкодами в його налагодженні є не тільки суб'єктивні причини: роз'єднаність роботодавців, інерційність мислення багатьох керівників підприємств та ПТНЗ, відсутність належного контакту між органами управління освітою і службою зайнятості, але й об'єктивні: відсутність

законодавчої бази для формування такого партнерства, відсутність системи оподатковування, що стимулювала б рівень професіоналізму кадрів на підприємстві тощо.

У найзагальнішому вигляді можна виділити дві основні сфери соціального партнерства: ринок праці й ринок освітніх послуг. У цьому полі взаємодіють всі суб'єкти соціального партнерства, тут вони реалізують систему інтересів, що виникають у ході такої взаємодії. Суб'єктами ринку праці виступають роботодавці, що конкурують між собою за найбільш кваліфіковану робочу силу, що забезпечує кращу продуктивність праці і якість продукції, її якнайшвидший збут споживачеві. Зрозуміло, між підприємствами існує не тільки конкуренція, й партнерство. Руйнування зв'язків професійно-технічної освіти з підприємствами в останні роки привело до того, що багато хто з них перестали приділяти увагу питанням перепідготовки й підвищення кваліфікації своїх кадрів. І лише ті, хто не втратив розуміння важливості цієї справи, не тільки не знизили активності але й інтенсифікували підготовку кадрів, створюючи власні освітні структури, навчальні центри, відряджаючи своїх співробітників на стажування й різноманітні курси. Створення власної навчальної бази підприємствами є наслідком їхньої недовіри до державної системи професійно-технічної освіти. Однак, як свідчить досвід, при бажанні навчальна установа спроможна змінити це ставлення виробничників до себе, довести свою спроможність і взяти на себе вирішення питань щодо забезпечення виробництва кваліфікованими кадрами.

Державні органи управління освітою шляхом розробки стандартів встановлюють ті правила й норми, яких професійно-технічні навчальні заклади повинні дотримуватися. Співробітництво зі службою зайнятості забезпечує спільне вивчення й аналіз ринку праці, допомагає прогнозувати потреби підприємств, а також використовувати бази ПТНЗ для перепідготовки безробітних.

Всі форми роботи ПТНЗ із соціальними партнерами можна розділити на дві великі групи: договірні й організаційні. Договірні форми містять у собі всі види взаємодії на основі двосторонніх і багатосторонніх договорів, організаційні – реалізуються за допомогою створення додаткових органів консультаційних та інших рад. Практика використання договорів

професійно-технічними навчальними закладами відома давно, однак, останнім часом тематика їх сильно розширилася. Традиційним предметом таких договорів раніше було: організація виробничого навчання й практики учнів; стажування й підвищення кваліфікації викладачів; перепідготовка й навчання працівників підприємств. Нині до перерахованих аспектів співробітництва додалися нові: спільна комерційна діяльність і реалізація проектів; спільна участь у конкурсах, ярмарках, виставках; надання підприємствам інформаційних і консалтингових послуг; надання маркетингових послуг; виконання робіт за договорами підряду; спільна участь у міжнародних проектах; проведення науково-дослідних і технологічних робіт.

Організаційні форми співробітництва є більше високим рівнем взаємодії із соціальними партнерами. Вони припускають створення структур, що наділяються спеціальними повноваженнями, і діють на основі статутних та інших регулюючих документів, затверджуваних у встановленому порядку. До них належать різні Ради (консультативні, професійні, піклувальні тощо), що включають, крім освітніх установ, органи управління освітою і служби зайнятості, роботодавців, профспілки та ін. Всю діяльність таких рад умовно можна окреслити як консультаційну й піклувальну. Відповідно до напрямку діяльності вони й називаються – Консультаційні й Піклувальні ради. Консультативна рада сприяє в розробці стратегії реформування системи професійної освіти шляхом залучення до цієї роботи органів управління, зацікавлених громадських організацій. Вона забезпечує вироблення пропозицій щодо зміни змісту й структури професійної підготовки кадрів, можливого коригування навчальних програм і планів, введення додаткових блоків (модулів) в освітні програми з урахуванням вимог ринку праці. Прикладом може служити діяльність Консультаційної ради при Дніпропетровському навчально-виробничому центрі № 2. Завданнями Піклувальної ради є сприяння зміцненню й розвитку матеріальної й навчальної бази професійно-технічного навчального закладу, розвиток системи заохочувальних фондів і грантів, організація спонсорської допомоги професійно-технічним навчальним закладам, соціальна підтримка учнів і педагогічних працівників.



Незважаючи на об'єктивну необхідність і, здавалося б, очевидну загальну зацікавленість у розвитку системи професійно-технічної освіти, процес становлення інституту соціальних партнерів відбувається досить повільно. Причини цього умовно об'єднуємо у два блоки: проблеми зовнішнього характеру (екстернальні) і внутрішні проблеми професійно-технічного навчального закладу (інтернальні). Екстернальні проблеми обумовлені загальною державною політикою в галузі професійно-технічної освіти. Дія зовнішніх чинників об'єктивно й порівняно слабо підкоряється регулюючому впливу з боку ПТНЗ.

До числа внутрішніх (інтернальних) проблем організації соціального партнерства відносимо ті, які прямо залежать від професійно-технічного навчального закладу: його готовність усвідомити й прийняти власне становище на ринку освітніх послуг, нову парадигму розвитку професійно-технічної освіти, орієнтовану, насамперед, на задоволення потреб ринку праці, готовність ініціативно включитися в процес формування інституту соціального партнерства тощо.

Розглянемо докладніше вплив зовнішнього середовища на складний процес формування системи соціального партнерства. Вихідною точкою аналізу будемо вважати визнання того факту, що в сучасному українському суспільстві докорінно змінилася система економічних відносин. Незважаючи на відомі труднощі, входження країни в ринкову економіку відбулося, триває становлення ринків праці, капіталу, освітніх послуг та ін. А це значить, що потрібен перегляд, модернізація всієї системи професійно-технічної освіти, і в першу чергу, у частині її управління та цілевизначення. Значною мірою це залежить від держави, що особливо в нинішній перехідний, багато в чому суперечливий період розвитку економіки, повинна давати конкретні цільові настанови системі професійно-технічної освіти. І настанови ці мають полягати в тім, щоб націлювати навчальні заклади на реформування змісту професійно-технічної освіти відповідно до завдань реформування самої економіки. Необхідно конкретно й недвозначно заявити про те, що однією з основних цілей професійно-технічної освіти є задоволення потреб ринку праці. Що, поряд з функціями соціального захисту, професійна освіта повинна гарантувати молоді одержання професійних

знань, умінь і навичок, що мають попит у майбутніх роботодавців.

Одночасно й самі навчальні заклади мають усвідомити, що справа не стільки у модернізації як такої, скільки в підходах і способах її проведення. Підходи й способи можуть бути різними, але саме вони визначатимуть кінцевий результат, і тому наслідки не завжди будуть й не у всіх випадках відповідати очікуванням. Але для того, щоб кожний ПТНЗ міг правильно проводити політику модернізації освіти, необхідна підтримка держави. Саме держава повинна відіграти роль посередника між ринком праці й ринком освітніх послуг, надати відносинам між ними відчутний поштовх, забезпечити правову й нормативну підтримку структурам, які змогли б закріпити зв'язок між професійно-технічною освітою і підприємствами індустрії.

Формування професійно мобільного кваліфікованого робітника сьогодні – один із визначників якості професійної освіти, яка є основним механізмом розв'язання цілого комплексу соціально-економічних проблем. Особливе місце серед чинників, що впливають на формування професійно мобільного кваліфікованого робітника, належить соціальному партнерству закладів професійно-технічної освіти з різними соціально-економічними інститутами. Спільна система їхньої діяльності забезпечує підготовку висококваліфікованих робітників, конкурентоспроможних і професійно мобільних на ринку праці. Останнім часом розширюється соціальне партнерство на всіх рівнях. Учасниками соціального партнерства можуть виступати педагоги, учні та їхні батьки, роботодавці, органи управління освітою, органи державної влади і місцевого самоврядування, громадські організації. Разом з тим, питання вдосконалення механізму взаємодії соціальних партнерів та формування в цій системі професійно мобільного робітника залишаються актуальними і потребують більш ефективного вирішення.

На думку Е. Зеєра, «запровадження в практику роботи професійної школи інноваційних підходів дасть змогу суттєво поліпшити якість освіти, підвищити її економічну ефективність, забезпечити соціально-професійну захищеність особистості» [6, с. 27]. На практиці це виявляється у тому, що вводяться інноваційні навчальні курси, запроваджуються нові педагогічні технології, розвивається інноваційне проектування, підвищується

інвестиційна привабливість системи професійно-технічної освіти, вдосконалюється співпраця з органами місцевого самоврядування, поширюється практика освітніх угод, розширяється база навчально-виробничої практики, забезпечується взаємодія ринку праці і професійно-технічної освіти. На нашу думку, добру справу в розвитку соціального партнерства та підготовки професійно мобільного кваліфікованого робітника, підвищенні кваліфікації чи перекваліфікації відіграє запровадження «мобільних модулів». Сутність такого підходу полягає в тому, що замовник на підготовку (клієнт) вказує, якими компетенціями він хотів би оволодіти, щоб працювати на якомусь підприємстві чи фірмі. Завданням професійно-технічного навчального закладу є формування навчального модуля, який забезпечив би формування визначених компетенцій. Причому, зміст таких модулів буде постійно змінюватися відповідно до замовлень, що дасть змогу професійно-технічному навчальному закладу швидко і гнучко реагувати на запити ринку праці.

Соціальне партнерство є формою співпраці закладів професійно-технічної освіти із соціально-економічними, політичними, громадськими організаціями, що передбачає чіткий розподіл ролей і відповідальності з метою підготовки висококваліфікованих робітників, конкурентоспроможних і мобільних на рику праці. Сучасним підприємствам потрібні фахівці, готові повноцінно працювати з першого дня після закінчення професійно-технічного навчального закладу. Для підготовки таких кваліфікованих робітників необхідно, щоб у набутті знань, формуванні умінь та навичок брали участь замовники кадрів, як соціальні партнери професійно-технічного навчального закладу. Професійна підготовка учнів, що здійснюється в умовах соціального партнерства професійно-технічного навчального закладу та соціально-економічних інститутів, потребує нової системи управління.

Під управлінням професійною підготовкою мається на увазі система принципів, функцій, організаційно-педагогічних умов, критеріїв управління, що ґрунтується на соціальному партнерстві «ПТНЗ – підприємство» і спрямована на підвищення якості освіти і підготовки висококваліфікованих робітників, конкурентоспроможних і мобільних на ринку праці. На думку

Л. Щербак, «на всіх рівнях необхідно здійснити заходи щодо підвищення ролі і відповідальності ПТНЗ за управління якістю» [16, с. 11].

Вивчення філософської, психолого-педагогічної літератури свідчить, що певні теоретичні напрацювання з проблеми модернізації управління освітніми закладами вже є. Як зауважувала В. Пікельна, «управління розглядається і як процес прийняття і реалізації управлінських рішень, і як інформаційний процес, тобто процес постійного руху інформації по прямих і зворотних зв'язках у процесі управління» [12, с. 55]. Проте залишається відірваність системи професійно-технічної освіти від ринку праці, не подолано дефіцит кваліфікованих професійно мобільних робітничих кадрів, а наукова література також не пропонує методологічного обґрунтування соціального партнерства між професійно-технічними навчальними закладами та соціально-економічними інститутами, науково обґрунтованої моделі педагогічного управління формуванням професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників в умовах соціального партнерства професійно-технічного навчального закладу із соціально-економічними інститутами.

Розкриваючи сутність поняття «управління», В. Пікельна аналізує різні підходи до його тлумачення. Науковець робить висновок, що «управління є адміністративною функцією керівництва і передбачає реалізацію загальних функцій управління у будь-якому спеціальному виді управлінської діяльності» [12, с. 56]. Управління передбачає керівництво людьми і відносинами між ними в системі ділової взаємодії, координацію й організацію їх діяльності, спрямованої на досягнення поставленої мети.

Тим часом на практиці спостерігається суперечність між: прагненням до створення нових суспільних відносин в системі професійно-технічної освіти та занадто повільним становленням тих соціальних інститутів, які здатні відтворювати ці відношення в системі закладів професійно-технічної освіти; необхідністю підготовки конкурентоспроможного, професійно мобільного кваліфікованого робітника і недостатнім науково-методичним забезпеченням професійної підготовки учнів у сучасних соціально-економічних умовах; необхідністю розвивати соціальне партнерство закладів професійно-технічної освіти з

різними соціально-економічними структурами з метою підготовки висококваліфікованих робітників, конкурентоспроможних і мобільних на ринку праці та відсутністю цілісних, комплексних досліджень з питань управління професійною підготовкою учнів ПТНЗ в умовах соціального партнерства.

Отже, освіта повинна задовольняти, з одного боку, потреби особистості в одержанні знань, умінь та навичок, а з іншого – суспільства у підготовці кваліфікованих кадрів. Необхідною умовою реалізації потреб суспільства у висококваліфікованих кадрах є взаємозв'язок економіки, ринку праці і системи професійно-технічної освіти, тобто соціальне партнерство ПТНЗ з різними економічними і виробничими структурами.

На наше переконання, процес управління формуванням професійної мобільності учнів в умовах соціального партнерства «ПТНЗ-підприємство» буде більш ефективним, якщо забезпечити виконання цілком конкретних організаційно-педагогічних умов, а саме: професійна підготовка учнів повинна мати варіативний характер, діяльнісну спрямованість і враховувати особливості регіонального ринку праці; професійна підготовка має здійснюватися на основі державного замовлення з урахуванням результатів моніторингу оцінки якості підготовки майбутніх кваліфікованих робітників; участь роботодавців у розробці освітніх програм і оцінки якості професійної підготовки учнів повинна бути постійною.

Соціальне партнерство в галузі професійно-технічної освіти – це якісно нові взаємовідносини між навчальними закладами, органами місцевої і державної влади, роботодавцями, учнями та їх батьками. Метою взаємодії партнерів є реалізація інтересів всіх учасників освітнього процесу для підготовки висококваліфікованих робітників, що матимуть попит на ринку праці. Результати дослідження дали змогу зробити висновок, що соціальне партнерство в галузі професійно-технічної освіти дає змогу делегувати підприємствам відповідальність за визначення потреби у кваліфікованих робітниках та за планування їх підготовки і перепідготовки; змінити підходи до профорієнтації (у процесі до профільної і профільної підготовки); посилити зв'язки ПТНЗ з ринком праці через залучення роботодавців та інших соціальних партнерів до розробки кваліфікаційних вимог,

процедур перевірки знань, професійних умінь та навичок; посилити роль підприємств у навчанні компетенцій, що відповідають конкретним вимогам виробництва; залучити соціальних партнерів до управління, контролю та оцінки діяльності ПТНЗ через процедури їх ліцензування та атестації; сприяти навчальним закладам в організації їх діяльності на засадах самоврядуваності, стимулювати їх більшій автономії, переходу на економічні методи управління, запровадження методів оцінювання кінцевих результатів, рівня працевлаштування випускників. Соціальне партнерство в системі «ПТНЗ – підприємство» сприяє збільшенню кількості випускників, які готуються на замовлення підприємств, працевлаштуванню випускників та поліпшенню їх матеріального становища, задоволенню потреб роботодавців і учнів у навчанні, зростанню рівня кваліфікації випускників. Таким чином, соціальне партнерство в системі «ПТНЗ – підприємство» спрямовується на забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників, модернізацію матеріально-технічної бази навчального закладу, стимулювання і мотивацію учнів, викладачів, майстрів виробничого навчання, працевлаштування випускників, профорієнтаційну роботу як з учнями загальноосвітніх шкіл, так і з учнями ПТНЗ і передбачає створення маркетингової служби навчального закладу.

Дослідження проблеми показало, що соціальне партнерство «ПТНЗ – підприємство» є ефективним, якщо будується на таких принципах: рівноправність сторін; демократизм, який дає змогу кожному учаснику виявити ініціативу, обґрунтовувати свою позицію; нормативно-правове забезпечення діяльності учасників; добровільність прийняття сторонами обов'язків та обов'язковість їх виконання. В ході дослідження також були виявлені основні напрями соціального партнерства професійно-технічного навчального закладу з підприємствами, якими виявилися: визначення кількості учнів для навчання за професіями з урахуванням вимог ринку праці; надання підприємствами баз практик для ПТНЗ та гарантоване працевлаштування випускників; організація профорієнтаційної роботи педагогічного колективу і фахівців підприємств з учнями загальноосвітніх шкіл з метою цілеспрямованого вивчення професій з використанням матеріальної бази як професійно-технічного навчального закладу,

так і підприємств; участь фахівців підприємств у роботі приймальної комісії ПТНЗ; розробка науково-методичного забезпечення, яке визначає зміст і структуру практичної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників; визначення активних форм і методів навчання учнів із залученням фахівців із підприємств; інформування педагогічного колективу ПТНЗ про стан ринку праці для уточнення структури професій та обсягів підготовки кадрів; врахування викладачами і майстрами виробничого навчання вимог роботодавців до змісту підготовки кваліфікованих робітників, залучення фахівців підприємств до розробки навчальних планів і програм; організація практики учнів ПТНЗ на обладнанні, що діє в сучасному секторі промисловості; організація систематичного стажування викладачів, майстрів виробничого навчання ПТНЗ для ознайомлення їх з найновішими типами обладнання і технологічними процесами; створення механізму оцінки якості підготовки ПТНЗ фахівців незалежними експертними комісіями спільно з роботодавцями; цільова підготовка ПТНЗ кваліфікованих робітників для конкретного підприємства з наступним працевлаштуванням випускників.

Ефективність соціального партнерства в системі «ПТНЗ – підприємство» визначається рівнем реалізації договірних обов'язків з підготовки висококваліфікованих робітників, конкурентоспроможних і мобільних на ринку праці та рівнем соціальної і професійної адаптації випускників. Будь-який процес будується на певних засадах. Як основними принципами управління професійною підготовкою учнів слід керуватися такими: принцип системності, принцип маркетингової орієнтації, принцип функціональності, принцип встановлення нормативів до підсистем управління, принцип комплексності, принцип інтеграції, принцип директивної регламентації, принцип педагогічної підтримки, принцип врахування конкретної ситуації.

Критерієм для класифікації методів управління професійною підготовкою учнів є вплив суб'єктів управління на об'єкти. У зв'язку з цим виділяємо такі методи управління: організаційно-адміністративні (ґрунтуються на примушенні); методи збудження (пов'язані зі стимулюванням, мотивацією, ґрунтуються на інтересі людей і включають економічні, соціологічні, психолого-педагогічні методи). Управління

професійною підготовкою учнів в умовах соціального партнерства «ПТНЗ – підприємство» має виробничо-педагогічний характер і передбачає забезпечення професійної компетентності випускників на основі формування компетенцій, заснованих на діяльності (уміння та навички здійснення професійної діяльності) і комунікативних компетенцій (уміння та навички ділового спілкування); моніторинг якості професійної підготовки; моніторинг професійної адаптації випускників ПТНЗ; організацію навчально-виробничого процесу відповідно до вимог роботодавців щодо кваліфікації випускників; сертифікацію кваліфікаційних характеристик випускників з участю соціальних партнерів; запровадження в НВП інноваційних педагогічних технологій. Основними функціями виробничо-педагогічного управління є: забезпечення ринку праці у необхідних обсягах конкурентоспроможними, мобільними, висококваліфікованими робітниками; сприяння успішній соціалізації кожного учня, з метою його самовизначення, активної життєдіяльності, швидкої адаптації до інновацій сучасного наукоємного виробництва.

Керівництво професійною підготовкою учнів в умовах соціального партнерства «ПТНЗ – підприємство» потребує: запровадження маркетингових досліджень регіонального ринку праці; створення регіонального банку соціальних партнерів у розрізі професій, за якими здійснюється підготовка; оновлення матеріально-технічного забезпечення процесу навчання; затребуваності випускників на ринку праці; підвищення в учнів мотивації до учіння, освоєння професії; залучення роботодавців та інших соціальних партнерів до розробки кваліфікаційних вимог, процедур перевірки знань, професійних умінь та навичок; підвищення методичного і професійного рівня викладачів та майстрів виробничого навчання. Виконання цих умов забезпечить, на нашу думку, ефективне управління й формуванням професійної мобільності учнів, які залучатимуться в різні форми організації навчання як у професійно-технічному навчальному закладі, так і на виробництві.

Найбільш ефективними формами співробітництва ПТНЗ із соціальними партнерами, на нашу думку, є: практичне навчання учнів на реальних робочих місцях; залучення до проведення окремих занять для учнів представників підприємств; участь роботодавців в атестації учнів; участь роботодавців у конкурсах



професійної майстерності, учнівських конференціях, декадах з професій; залучення роботодавців до участі у виставках; залучення роботодавців до розробки і рецензування навчально-програмної документації; стажування викладачів і майстрів виробничого навчання на реальних робочих місцях; підвищення кваліфікації працівників підприємств у професійно-технічних навчальних закладах; працевлаштування випускників; організація Опікунських рад, Галузових рад з соціального партнерства. Найбільш перспективною формою соціального партнерства є регіональні Консультативні ради, до яких входять представники навчальних закладів, роботодавців, професійних асоціацій, служб зайнятості, регіональних органів управління галуззю та освітою. Консультативні ради створюються з метою вдосконалення змісту професійної освіти і сприяння розвитку корпоративних демократичних стосунків між професійно-технічним навчальним закладом і соціальними партнерами на регіональному рівні.

Оцінювання якості управління професійною підготовкою учнів ПТНЗ в умовах соціального партнерства «ПТНЗ – виробництво» здійснюється за критеріями, які визначаються основними етапами навчальної та професійної діяльності учнів як в умовах навчального закладу, так і в умовах виробництва. Так, перший етап передбачає формування навчальної діяльності, на другому етапі формуються основи професійної діяльності і лише на третьому етапі відбувається формування готовності випускника до професійної діяльності в умовах виробництва. Розподіл етапів за роками навчання залежить від складності професії.

Отже, управління формуванням професійної мобільності учнів в умовах соціального партнерства «ПТНЗ-підприємство» буде найбільш ефективним, якщо учень у процесі професійної підготовки перебуватиме під управлінськими впливами не тільки професійно-технічного навчального закладу (як це мало місце за традиційної системи управління), але й підприємства (взаємодія з інженерно-технічними кадрами, кваліфікованими робітниками, використання матеріально-технічної бази під час практики тощо).

У країнах Європейського Союзу активізувалися інтеграційні процеси в галузі освіти загалом і професійної освіти і навчання зокрема. Вони зумовлені цілим рядом причин, найголовнішими з яких є: реалізація стратегії навчання протягом життя (покликана

надати максимальні можливості професійної і особистісної самореалізації громадян); необхідність забезпечення конкурентоздатності європейської економіки в ситуації економічної глобалізації (потребує розвитку людського капіталу, шляхом інтеграції інвестицій, соціальної політики і політики в області зайнятості і підвищення конкурентоздатності і мобільності робочої сили); необхідність забезпечення: порівнянності кваліфікацій, одержаних громадянами різних країн; розширення можливостей освоєння кваліфікацій, у тому числі і шляхом поступового накопичення одиниць кваліфікацій (так званих «залікових одиниць»); визнання кваліфікацій, одержаних у ході попередньої трудової діяльності і в результаті як формального, так і неформального навчання, в якості основи ефективного розвитку ринку праці в Європі; прискореного переходу до суспільства, заснованого на знаннях [8, с. 5]. Означені проблеми знайшли своє відображення на засіданні Європейської Ради в Ліссабоні (2000 р.), були конкретизовані в Робочій програмі «Освіта і навчання 2010» (березень, 2002 р.) у Барселоні, прийнятій в Копенгагені Декларації Європейської Комісії і міністрів освіти європейських країн (листопад, 2002 р.).

Система освіти України, у тому числі й ПТО, орієнтується на інтеграцію в європейський освітній простір, що спонукає до розробки відповідної стратегії з урахуванням особливостей власної системи освіти і визначенням реальних шляхів на її зближення з європейською. І якщо в системі вищої освіти «уже активно проходить процеси, спрямовані на забезпечення взаємного визнання документа про вищу освіту в рамках Болонського процесу», то система професійної освіти має у цьому певні труднощі [8, с. 8]. Причину цього ми вбачаємо в тому, що між професійно-технічною освітою і середньою спеціальною освітою існує взаємозв'язок лише у вигляді вертикальної мобільності (продовження навчання на більш високому щаблі), а питання горизонтальної мобільності залишаються невирішеними. Це пояснюється, насамперед, «розривом у системах присвоюваних кваліфікацій, відсутністю можливості поступового «накопичення кваліфікацій», а звідси, відсутності механізмів оцінки і сертифікації компетенцій, що лежать в основі кваліфікацій» [10, с.8].

Західні системи професійної освіти і навчання організовані дещо інакше. Їх об'єднує загальна інтегрована система кваліфікацій, які орієнтовані більшою мірою на компетенції, а не на засвоєння конкретних програм навчання. Саме це й забезпечує їм гнучкість освітніх траєкторій і можливість горизонтальної мобільності, а саме – при зміні траєкторії навчання враховуються всі раніше набуті компетенції, які є необхідними для нової спеціальності (незалежно від того, де, коли і як вони були набуті). Саме тому в західній практиці існує термін «професійна освіта і навчання», а не так як у нас – тільки «професійна освіта». Такий підхід дозволяє в умовах зростаючої трудової мобільності, прискорених темпів розвитку економіки і ринку праці, швидкого старіння одних професій і спеціальностей і виникнення нових, більш ефективно розв'язувати як економічні, так соціальні проблеми. Це також сприятиме розширенню можливостей одержання роботи та подолання соціального відчуження.

Досить цікавою практичною реалізацією Копенгагенської декларації є Програма Leonardo da Vinci (Фінляндія), яка цікавить нас з точки зору реалізації проектів в галузі підвищення мобільності. За цією програмою відбуваються: студентські обміни чи навчання на робочому місці за кордоном (базова професійна освіта або «учнівство»); навчання на робочому місці (вища освіта); міжнародне навчання молодих робітників, безробітних громадян чи випускників; обмін експертами організацій, що займаються питаннями освіти і ринку праці; обмін експертами для розвитку навчання іноземними мовами [8, с. 122]. Для реалізації завдань, поставлених в Лісабоні, особливого значення набуває підвищення гнучкості системи професійної освіти в Україні, її відкритості до нових вимог, що виникають в результаті економічних процесів, заснованих на знаннях. Важливим моментом є адаптація професійної освіти і навчання до змінюваних потреб в уміннях, чого неможливо досягти без активної участі соціальних партнерів. З огляду на все вище сказане, можна з упевненістю стверджувати, що роль соціальних партнерів має постійно зростати. У міжнародній практиці соціальне партнерство в галузі професійної освіти розуміється як «взаємодія з суб'єктами економічного життя і сфери праці з метою підвищення ефективності професійної

освіти і задоволення попиту на уміння і компетенції робочої сили на ринку праці» [11, с. 61].

Сформованість професійної мобільності у випускників ПТНЗ є важливим показником успішності як професійно-технічного навчального закладу, так і роботодавця, який приймає на роботу молодого фахівця. В умовах переходу до ринкової економіки ПТО в Україні усе більше орієнтується на задоволення потреб ринку праці, конкретних запитів роботодавців, стає інструментом розв'язання економічних проблем суспільства. Одночасно змінюється характер дії економічних і соціальних чинників на стан професійно-технічної освіти.

Аналіз ситуації, яка склалася в промисловому та агропромисловому комплексах свідчить, що досить вагомим чинником стабілізації і розвитку виробництва є найбільш повне використання людських ресурсів. Їх висока професійна підготовка і кваліфікація також сприяють підвищенню продуктивності і якості праці. Відповідно зростає необхідність вдосконалення форм і методів підготовки майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників в умовах соціального партнерства. Водночас, варто зауважити, що значення соціального партнерства до кінця ще не усвідомлене ні роботодавцями, ні професійно-технічними навчальними закладами, які вбачають у соціальному партнерстві лише одне із джерел фінансування.

Соціальне партнерство в Україні існувало досить давно – перші законодавчі документи належать ще до 1917 року [14]. Проте воно було жорстко регламентованим державою, і лише починаючи з 1991 року, з появою ринкової економіки соціальне партнерство набуло нового змісту і значення. Ще зовсім недавно з позиції реформаторського підходу передбачалося, що в сфері освіти вдасться швидко вибудувати нову систему партнерства замість старої практики шефських відносин. Із другої половини 1990-х років почали створювалися консультативні й координаційні ради, однак ситуацію на краще вони не змінили. У середовищі освітнього менеджменту комерційні інтереси й прагнення до корпоративного виживання або експансії виявилися сильнішими за мотиви соціальної відповідальності. Тим часом у системі професійної освіти спостерігаються перекоси – дефіцит у підготовці робітників, гіпертрофовані обсяги контингентів вищої

освіти на тлі спаду контингентів у професійно-технічних навчальних закладах, низькі показники працевлаштування за одержаною професією.

Не можна не враховувати й той факт, що система виробництва, в якій функціонує підприємство, швидко змінюється. Сьогодні науково-технічний прогрес і жорстка конкуренція настільки прискорили розвиток техніки і технології, що в силу інерційності системи професійної освіти темпи підготовки кваліфікованих робітників почали відставати від вимог виробництва. Це явище ще у 1967 році було назване «світовою кризою освіти» [9]. В сучасних умовах, як відмічають фахівці, ця криза ще більше поглибилася. Так, на Міжнародній конференції праці в Женеві (2008 р.) наголошувалося, що «підвищення продуктивності за рахунок прогресу в галузі технологій і організації бізнесу неможливо досягти повною мірою без робочої сили, здатної використовувати свій потенціал і нові форми організації праці. Кваліфікована робоча сила служить основним чинником, який сприяє розширенню потенціалу для підвищення продуктивності» [13, с. 64]. За цих умов актуалізується нова система відносин між професійно-технічними навчальними закладами, роботодавцями, службами зайнятості – усіма, хто є не тільки споживачами «продукції» освітньої установи, але й джерелом її фінансового благополуччя. У ринкових умовах соціальне партнерство стає найважливішим засобом підвищення якості професійно-технічної освіти і адаптації випускників ПТНЗ до нових економічних умов. Це забезпечується спільними зусиллями соціальних партнерів із збереження та поповнення кадрового потенціалу підприємств різних галузей промисловості.

Досліджуючи соціальне партнерства як засіб підвищення якості професійної освіти, Т. Глушанок зауважує, що «соціальне партнерство у професійній освіті – це особливий тип взаємодії освітніх установ із суб'єктами і інститутами ринку праці, державними і місцевими органами влади, громадськими організаціями, спрямований на максимальне узгодження і врахування інтересів всіх учасників цього процесу» [3, с. 80]. Далі науковець наголошує на тому, що соціальне партнерство в системі професійно-технічної освіти є важливим елементом у формуванні сучасного підходу до галузей виробництва, воно є

показником реальної зацікавленості суспільства й держави в подальшому розвитку виробництва з метою підвищення прибутковості й конкурентоспроможності загалом. Основна мета соціального партнерства, на наш погляд, – це сприяння процесу підготовки й перепідготовки конкурентоспроможних професійно мобільних кваліфікованих робітників, що швидко адаптуються до змін ринку праці.

Поняття «соціальне партнерство» розглядається як участь різних державних і громадських організацій, підприємств, а також окремих осіб у спільній діяльності, спрямованій на розв’язання конкретних завдань, що стоять перед галуззю. Спираючись на зарубіжний досвід, накопичений у цій галузі, порівнюємо способи розв’язання питань соціального партнерства. Сучасні відносини між системою підготовки професійно мобільних кваліфікованих робітничих кадрів і ринком праці, роботодавцями характеризується рядом суперечностей між: попитом і пропозицією робочої сили; професійно важливими в умовах ринкової економіки якостями особистості і відсутністю їх у переважної частини молоді; бажанням займатися цікавою справою і жорсткими обмеженнями ринку праці в плані надання можливостей працевлаштування; необхідністю раціонального розподілу робочої сили і відсутністю механізму зв’язку з роботодавцями. Макропартнером у системі соціальних взаємин є сама держава. Як правило, відносини ПТНЗ з іншими соціальними партнерами залежать від державної політики в системі професійно-технічної освіти. Це положення дуже легко перевірити, проаналізувавши характер відносин, що складаються в ПТНЗ з таким найважливішими і значимими для них партнерами, як промисловість, транспорт, гірничо-будівельна галузі тощо.

Очолюють промислові підприємства керівники з різними поглядами на систему професійно-технічної освіти. Співробітничати або не співробітничати із професійно-технічними навчальними закладами залежить від рівня їхньої особистої зацікавленості. Навчальні заклади природно, можуть мотивувати керівників підприємств до співробітництва високою якістю підготовки кваліфікованих робітників, можливістю надання безоплатної й досить кваліфікованої робочої сили. Але, на жаль, можливості освітніх установ досить обмежені й, на

превеликий жаль, держава нічого не робить для того, щоб повернути роботодавців обличчям до системи професійно-технічної освіти. Хоча, у більшості зарубіжних країн такий досвід існує, як правило, він полягає у значному зниженні податків для тих, хто підтримує освітні установи в тій або іншій формі; обов'язковості вимог до кваліфікації працівників при ліцензуванні або сертифікації; безлічі підтримуваних державою програм співробітництва між освітніми установами й індустрією, які вигідні для обох сторін.

Професійно-технічні навчальні заклади в Україні, тим часом, позбавлені такої підтримки свого головного соціального партнера – держави, і тому змушені самотійно шукати інших соціальних партнерів і налагоджувати стосунки з ними. Виходячи із прийнятого визначення соціального партнерства, опишемо основні типи соціальних партнерів системи професійно-технічної освіти. Насамперед, відзначимо той факт, що розглядати категорію соціального партнерства можна стосовно як до системи професійно-технічної освіти загалом, так і до окремого професійно-технічного навчального закладу. У першому випадку стороною, що бере участь у соціальному партнерстві, виступає, умовно кажучи, вся сукупність освітніх установ разом з органами управління освітою. Утворивши єдине ціле, вони виступають партнером у системі тих відносин, які складаються на ринку праці. І тут можна виділити три основні категорії соціальних партнерів професійно-технічної освіти: роботодавців (підприємства); об'єднання працівників (профспілки, громадські організації); державні органи управління, включаючи службу зайнятості.

Роль держави на ринку освітніх послуг на сьогодні повинна зводитися до проведення в життя Концепції Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011 – 2015 роки, що відповідає інтересам усіх учасників цього процесу. У цілому ж, політика держави, заснована на включенні професійно-технічної освіти в систему базових пріоритетів соціально-економічного розвитку, повинна бути орієнтована на: створення ефективної та гнучкої системи підготовки робітничих кадрів, орієнтованої на соціально-економічний розвиток країни (працевлаштування за робітничими професіями не менше 90% випускників ПТНЗ); модернізацію матеріально-технічної бази

державних ПТНЗ; запровадження нового порядку формування та розміщення державного замовлення на підготовку кваліфікованих робітників; оснащення державних ПТНЗ сучасними комп'ютерними комплексами, підключення їх до Інтернету; збільшення обсягів фінансування та інвестицій для забезпечення розвитку професійно-технічної освіти; посилення ролі місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування у формуванні робітничого потенціалу, що дасть змогу максимально враховувати потреби регіональних ринків праці; розвиток соціального партнерства, консолідацію зусиль центральних і місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, навчальних закладів, роботодавців, науковців і громадських об'єднань; підвищення престижності робітничих професій [7, с. 6]. Водночас, створення умов для розвитку реального сектора економіки, як основного інституціонального суб'єкта ринку праці, що формує професійно-кваліфікаційну структуру попиту на робочу силу, сприятиме тому, що виробництво, яке працює стабільно, саме перетвориться в наймогутніший регулятор системи професійної підготовки кадрів, виступаючи одночасно й замовником і контролером якості освітнього продукту.

Важливе значення для розвитку і поглиблення соціального партнерства має оновлення нормативно-правової бази для нового типу взаємодії освітніх установ з роботодавцями, що сприятиме задоволенню основних інтересів обох сторін на взаємовигідній основі; посиленню «прозорості» інформаційних потоків про ситуацію на ринку праці й освітніх послуг, широкому інформуванню населення про професійну й кваліфікаційну структуру попиту, прогнозу основних макроекономічних показників ринку праці, про проблеми працевлаштування випускників, рейтинг та здорову конкуренцію ПТНЗ тощо. Вважаємо, що державна податкова політика повинна сприяти спрямованості підприємств на проведення активних програм з перепідготовки й підвищення кваліфікації своїх кадрів і прийняти положення про вилучення з оподатковуваної бази всіх видів витрат, пов'язаних з навчанням персоналу.

Регіональні органи управління освітою і економікою могли б допомогти в питанні кадрового забезпечення ПТНЗ, організувавши цю роботу шляхом: створення переліку професій,



потрібних на місцевому ринку праці; коригування змісту освітніх програм, налагодивши їх рецензування за участі роботодавців; формування регіональної системи перепідготовки й підвищення кваліфікації викладачів, майстрів виробничого навчання. Іншим важливим чинником у галузі соціального партнерства є проведення тематичних, спеціалізованих семінарів, конференцій, виставок, на яких створювались би умови для налагодження безпосередніх контактів з партнерами, придбання або замовлення навчальних посібників з підготовки професійно мобільних кваліфікованих робітників з різних професій, а також активна участь в опануванні необхідних навичок роботи із матеріалами, інструментами, обладнанням тощо.

Погано налагоджена взаємодія між соціальними партнерами призводить до того, що установи професійно-технічної освіти страждають від неінформованості про потреби ринку праці, найбільш перспективні напрями, нові тенденції. Через брак такої інформації знижується якість підготовки робітничих кадрів, а отже і можливість формування професійно мобільного кваліфікованого робітника. Одним із шляхів роз'язання проблеми «процесу виробництва» кваліфікованих професійно мобільних робітників є розробка вимог до професійно мобільних кваліфікованих робітників, відповідно до яких у професійно-технічному навчальному закладі буде виконуватись замовлення підприємства. Концептуальні підходи до визначення замовлення викладені в модульній системі професійного навчання, розробленій Міжнародною організацією праці. Процес формування замовлення на підготовку професійно мобільних кваліфікованих робітничих кадрів включає структуризацію професійної діяльності і системного аналізу структурних частин роботи, які мають логічно завершений характер. У результаті такого підходу створюється можливість визначення функцій, їх зміст і цілі, а також здібності, уміння та навички, якими повинен володіти кваліфікований професійно мобільний робітник [1].

Органи місцевого самоврядування залучають до співробітництва різні категорії соціальних партнерів (засоби масової інформації, видавництва, центри профорієнтації, служби працевлаштування тощо). Водночас підприємства беруть участь у реалізації освітніх програм через організацію практичного

навчання учнів на своїй базі, їхнього працевлаштування, фінансування навчання своїх співробітників.

Зауважимо, що відносини з роботодавцями сьогодні вибудовуються складно. Причини цього нами проаналізовані раніше. Однак, як показує досвід, при бажанні ПТНЗ спроможний змінити негативне ставлення до себе з боку роботодавців, довести свою спроможність взяти на себе розв'язання питань щодо забезпечення виробництва професійно мобільними кваліфікованими робітничими кадрами. Наприклад, на базі ПТНЗ здійснюється підготовка робітничих кадрів за направленнями центрів зайнятості та за угодами з вищими навчальними закладами. Такий вид соціального партнерства дає змогу ефективно вирішувати проблему дефіциту кваліфікованих робітничих кадрів за рахунок орієнтації освітніх програм на потреби конкретного замовника.

У Російській Федерації такий вид навчання одержав статус додаткової професійної освіти (ДПО). На нашу думку, запровадження додаткової професійної освіти забезпечує формування професійно мобільних кваліфікованих робітників, що володіють не лише якісними теоретичними знаннями, здобутими у навчальному закладі, а й дає можливість бути залученими до практико-орієнтованого навчання, спрямованого на повне задоволення вимог і очікувань споживачів шляхом підготовки фахівців, затребуваних на сучасному ринку праці. Водночас, такий кваліфікований робітник буде мобільним у своєму професійному полі як по горизонталі (вдосконалення професійної майстерності в межах обраної професії), так і по вертикалі (можливість переходити на більш високий освітньо-кваліфікаційний щабель).

Підвищення якості професійно-технічної освіти нерозривно пов'язане з організацією самостійної роботи як учнів, так і слухачів у процесі їх навчання. Досить цікавий досвід соціального партнерства через організацію самостійної роботи у системі дистанційного навчання запропонували Р. Гуревич та М. Кадемія. Учням 11 класу сільської школи було запропоновано в дистанційному режимі оволодіти професіями: «Оператор комп'ютерного набору», «Секретар, оператор комп'ютерного набору», «Обліковець, оператор комп'ютерного набору». Процес навчання був організований таким чином: учнів на установчих

заняттях в училищі було ознайомлено з порядком навчання за дистанційною формою, змістом їхньої роботи та способами користування електронними матеріалами; було також розроблено графік складання залікових робіт та консультацій [4, с. 15].

Реалізація самостійної роботи повинна відповідати принципам системності та оперативності. Принцип системності полягає в тому, що кожна дисципліна, яка вивчається повинна спиратися на знання та вміння, одержані в попередній період. Принцип оперативності означає, що між моментом закінчення навчання і початком занять на курсах підвищення кваліфікації не повинно бути великого проміжку часу, оскільки раніше одержані знання можуть бути втрачені. Для відновлення знань кожен учень чи слухач, скориставшись дистанційною підтримкою, повинен мати можливість оперативно одержати коротку або ж розгорнуту довідку з будь-якого питання, терміну, методу тощо. Водночас є можливість миттєво перейти до повторного вивчення забутого матеріалу, не відхиляючись від теми, що вивчається, а потім також швидко повернутися до неї.

Одним з напрямів соціального партнерства в системі «ПТНЗ – підприємство» є спільна діяльність будівельних училищ і підприємств. Результатом такої взаємодії з компанією «Хенкель Баутехнік (Україна)» стало оновлення матеріально-технічної бази навчальних майстерень та лабораторій (створено 35 навчально-практичних будівельних центрів у 20 регіонах та у Києві). Можна констатувати, що тепер будівельні професійно-технічні навчальні заклади можуть готувати професійно мобільних кваліфікованих робітників за сучасними виробничими технологіями на замовлення роботодавців [5, с. 7].

Важливе місце в рамках соціального партнерства має мережева взаємодія між професійно-технічними навчальними закладами і оптимізація системи професійно-технічної освіти на регіональному рівні, оскільки вона дає змогу усунути дублювання у підготовці і навчанні з одних і тих же професій і «перевиробництво» робітників, що не мають попиту на ринку праці. З цією метою однопрофільні або близькі за профілем підготовки професійно-технічні навчальні заклади об'єднуються в один навчальний заклад.

Зрозумілий інтерес до системи соціального партнерства в об'єднань профспілок. Чим якіснішою буде професійна підготовка, тим менше виявиться соціальних проблем, конфліктів

з роботодавцями, соціальної напруженості. Не менший і в чомусь схожий інтерес до партнерства із професійно-технічною освітою має й служба зайнятості. Невідповідність вимогам ринку праці, низька кваліфікація приводить випускників ПТНЗ на біржу праці. Знизити потік таких безробітних, скоротити витрати на їхню перепідготовку – у цьому і є практична зацікавленість у становленні системи соціального партнерства в професійно-технічній освіті.

Формування системи соціального партнерства в сучасних соціально-економічних умовах – досить тривалий і складний процес, що залежить від цілого ряду суб'єктивних і об'єктивних причин (стану економіки, соціальної обстановки, готовності долучитися до нього органів влади та волі, бажання й можливості керівників ПТНЗ). Результативність і ефективність роботи професійно-технічного навчального закладу із соціальними партнерами визначається рівнем реалізації власних інтересів, що полягають, насамперед, у підготовці професійно мобільних кваліфікованих робітників і оцінюється за ступенем виконання своєї основної соціальної функції. ПТО чим далі більше орієнтується на задоволення потреб ринку праці, конкретних запитів роботодавців, стає інструментом розв'язання економічних проблем суспільства. Це означає, що проектуючи зміст професійно-технічної освіти, необхідно враховувати потреби виробництва та ринку праці. Звідси виникає необхідність поєднання потреб економіки й професійно-технічної освіти, яка покликана забезпечити підготовку випускника до успішної самостійної професійної життєдіяльності в умовах світової економічної кризи. Втрачає своє значення первісна професійна освіта – освіта на все життя. Актуальною стає безперервна й «трансгранична» освіта. В умовах невизначеності сучасного постіндустріального суспільства потрібна орієнтація професійної підготовки не стільки на засвоєння знань і вмінь, скільки на формування проектної культури – здатності вирішувати завдання, знаходити шляхи розв'язання проблем у нестандартних ситуаціях реальної професійної діяльності. Вирішувати ці питання можливо лише за умови набуття професійно-технічної освіти в логіці компетентнісного підходу.

Організаційно-структурні механізми соціального партнерства забезпечують розподіл функцій і ролей, установлення різноманітних зв'язків між соціальними

партнерами. Ми використовуємо системну структуру, що припускає об'єднання зовнішніх і внутрішніх партнерів, яка відрізняється гнучкістю, адаптивністю до мінливих умов, високим творчим потенціалом, здатністю до розвитку. Психолого-педагогічні механізми соціального партнерства дають змогу зв'язати мету системи з освітніми інтересами соціальних партнерів і забезпечують рух у напрямі найбільш повного досягнення цілей, обумовлених соціальним замовленням. Як змістовно-цільові механізми соціального партнерства виступають: модель випускника; мета професійної освіти, конкретизовані на основі оцінки внутрішніх і зовнішніх можливостей навчального закладу. Організаційно-технологічні механізми соціального партнерства пов'язані з визначенням і реалізацією технології освітнього процесу. Соціально-психологічні механізми пов'язані з адаптацією, професійною соціалізацією, з формуванням професійної культури й професійної етики; відрізняються тривалою дією. Основними функціями системи соціального партнерства є: прогностно-проектна; нормативно-правова; методична; маркетинг ринків праці й освітніх послуг; координації зовнішніх зв'язків; організаційна; контрольно-оцінна; соціальна.

Оцінити ефективність діяльності системи можна, скориставшись такими критеріями: якість професійної освіти; рівень нормативно-правової основи діяльності навчального закладу; здатність задовольняти освітні запити населення; рівень координації й взаємодії з партнерами; рівень соціальної й професійної адаптації випускників (реалізація вимог соціальних партнерів до випускників ПТНЗ, що сприяють їх адаптації до ринку праці); динаміка ефективності використання інтелектуальних та інших ресурсів у професійно-технічних навчальних закладах.

Щоб вирішити весь комплекс проблем, пов'язаних з функціонуванням і розвитком у ринкових умовах системи професійно-технічної освіти при МОН України було створено Галузеву раду з професійно-технічної освіти, у багатьох професійно-технічних навчальних закладах – Консультативні ради з професій, які стали дієвим механізмом реалізації інтересів соціальних партнерів. Консультативні ради – неформальні органи співробітництва всіх суб'єктів ринку праці, зацікавлені у виробленні єдиної стратегії підготовки кадрів, що відповідають

запитам регіону. Модель ради на різних територіях має свої особливості. Наприклад, у Дніпропетровському навчально-виробничому центрі №2 Консультативна рада створена на рівні професійно-технічного навчального закладу, у Кривому Розі – на рівні галузей.

Новий етап розвитку соціального партнерства в системі професійно-технічної освіти почався в 2000 року, коли створювалися Піклувальні ради, як низова структура асоціацій соціальних партнерів. Моделі цих рад також виявилися різними, що відповідає умовам конкретних регіонів. Так, у Кривому Розі Піклувальні ради були створені на рівні підприємств. Їх очолили директори підприємств, а до складу увійшли представники роботодавців, вищих навчальних закладів, технікумів, ПТНЗ, служби зайнятості, місцевих органів влади, представники профспілок. Наприклад, на базі Криворізького залізничного комбінату працює Піклувальна рада, яку очолює голова правління КЗРК Ф. Караманець. Як правило, на засіданні Піклувальної ради розглядаються не тільки питання підвищення якості підготовки кваліфікованих робітничих кадрів, а й проводяться екскурсії учасників засідання у забій шахти, де науковці, педагогічні працівники мають можливість наочно побачити як працює сучасна техніка, які сучасні технології виробництва сьогодні є найбільш ефективними.

Отже, як тільки підприємства стають реальними покупцями освітніх послуг, вони починають жорстко контролювати їхню якість, орієнтуючись на кінцевий результат – працевлаштування за одержаною професією.

Поняття «соціальне партнерство» стосовно професійної освіти являє собою систему договірних відносин освітніх установ з роботодавцями, службами зайнятості, профспілками, батьками, громадськими організаціями. Реалізація принципів співзасновництва, піклування, незалежної атестації випускників, інтегрованого фінансування та інших форм взаємодії – ось що є основою соціального партнерства. Сучасні принципи соціального партнерства передбачають рівноправність учасників, опору на правову базу, добровільність прийняття зобов'язань за договорами і широке використання договірних процедур.

Взаємодія ПТНЗ і соціальних партнерів в ринкових умовах спрямована на забезпечення розвитку професійних, розумових, пізнавальних, творчих і діяльнісних рис особистості, а також на

розвиток професійної компетентності випускників на основі формування діяльних компетенцій (умінь і навичок здійснення професійної діяльності) і комунікативних компетенцій (умінь і навичок ділового спілкування); моніторинг якості професійної підготовки; моніторинг професійної адаптації випускників; організацію освітнього процесу відповідно до вимог роботодавців до кваліфікації випускників; сертифікацію кваліфікаційних характеристик випускників за участю соціальних партнерів; впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій, у першу чергу модульно-компетентнісних; підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, у тому числі шляхом стажування викладачів і майстрів виробничого навчання на провідних підприємствах, що використовують сучасне устаткування й технології. Напрями співпраці професійно-технічного навчального закладу і соціальних партнерів у вдосконаленні навчально-виробничого процесу професійно-технічного навчального закладу відображено на рис.1.3.1.

Допомогти учневі правильно вибрати галузь діяльності, а в ній професію (або ряд професій), що відповідає його здатностям і можливостям, розвинути професійні схильності й інтереси – у цьому полягає мета профорієнтації. Із цієї мети випливає ряд завдань і відповідно напрямів профорієнтаційної роботи, здійсненню якої сприяють соціальні партнери. Врахування індивідуальних психофізіологічних особливостей учня при виборі професії прискорює формування в нього якостей професійно мобільного кваліфікованого робітника. Виходячи із завдань, як основні виділяються такі форми профорієнтаційної роботи соціальних партнерів: професійна інформація учнів, групова (індивідуальна) професійна консультація.

Розробляючи програму профорієнтаційних заходів, соціальні партнери повинні враховувати й функції профконсультації. Зокрема, у програмі необхідно вказати напрями й методики діагностичного дослідження, визначити етапи залучення в процес професійної консультації учнів психологічної служби професійно-технічного навчального закладу.



Рис.1.3.1 Напрями співпраці ПТНЗ і підприємств – замовників кадрів у вдосконаленні навчально-виробничого процесу професійно-технічного навчального закладу\*

У такий спосіб соціальні партнери за результатами діагностики спільно визначають профпридатність і психофізіологічну відповідність вступника до тієї професії, що він обирає.

Однієї з форм соціального партнерства професійно-технічного навчального закладу й виробництва є цільова підготовка кваліфікованих робітників для конкретного підприємства. У процесі підготовки одночасно задовольняються дві потреби: підприємства як замовника й учня як особистості.

\* Розроблено автором



Так, Білоцерківським ВПУ №9 здійснюється підготовка професійно мобільних кваліфікованих робітників за замовленнями підприємства ЗАТ «Росава» (виробництво шин та гумових виробів). У рамках соціального партнерства «відбувається взаємодія у процесі навчання учнів в умовах виробництва, створюються сприятливі умови для професійного зростання та підвищення фахового рівня як учнівської молоді, так і педагогічних працівників навчального закладу» [2, с. 28].

Центром підготовки і перепідготовки робітничих кадрів (м. Кривий Ріг) виробнича практика організовується на штатних робочих місцях в умовах підприємства (АТ «Криворіжбудіндустрія»), яке виділяє інженерно-технічних працівників і кваліфікованих робітників для керівництва практикою. У період виробничої практики ставляться і вирішуються завдання з формування професійно важливих якостей майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників, а саме: швидкість реакції, гнучкість і швидкість професійного мислення, координація рухів, спостережливість, концентрація уваги, розвиток просторової уяви, окоміру, уміння визначати на слух неполадки у роботі обладнання, пристосувань та інструментів. За такої організації виробничої практики учні професійно-технічного навчального закладу досконало ознайомлюються з організацією виробництва, з новими будівельними технологіями і матеріалами, освоюють типові роботи, вдосконалюють швидкісні професійні навички, тобто повністю підготовлюються до самостійної праці на підприємстві.

В умовах соціального партнерства спеціалізацію можуть забезпечити, на нашу думку, не професійно-технічні навчальні заклади, а саме підприємства, фірми, акціонерні товариства тощо. Спільно з професійно-технічними навчальними закладами вони мають визначати той конкретний зміст професійного навчання, який беруть на себе. Навчання слід проводити на зразках новітніх досягнень техніки і технології виробництва, на сучасній матеріально-технічній базі. Навчання доцільно будувати на принципах диференціації, індивідуалізації та професійної спрямованості. Водночас, роботодавці повинні здійснювати педагогічну підготовку своїх провідних фахівців. За такого підходу до реалізації регіонального компоненту змісту професійно-технічної освіти проблема підготовки професійно

мобільних кваліфікованих робітників необхідного рівня кваліфікації частково може бути вирішеною. Така співпраця забезпечує майбутньому кваліфікованому робітнику швидку адаптацію до виробничих умов і дає можливість побачити перспективи його майбутньої професійної діяльності.

Спільну роботу професійно-технічного навчального закладу з соціальними партнерами варто розглядати як своєрідний навчально-виробничий комплекс, що забезпечує підготовку професійно мобільних кваліфікованих робітників. Такі комплекси дають можливість раціонально використовувати науково-педагогічні, педагогічні та інженерні кадри, коли провідні фахівці підприємства чи вищого навчального закладу працюють за сумісництвом у професійно-технічному навчальному закладі; забезпечують координацію спільної діяльності з реалізації освітньо-професійних завдань впровадження системи ступеневої підготовки фахівців за наскрізними навчальними планами та програмами на основі наступності у формуванні змісту освіти, послідовного переходу з одного професійного рівня на другий, вищий.

Отже, соціальне партнерство – це відкрита, гнучка форма співробітництва, побудована на чіткому розподілі ролей відповідальності й частки участі, що охоплює як соціальні, так і економічні аспекти. Соціальне партнерство – це система договірних відносин організаційної, економічної і педагогічної взаємодії ПТНЗ з роботодавцями, службами зайнятості, профспілками, батьками, яка дає змогу включити професійно-технічні навчальні заклади у ринкові відносини і сприяє підготовці професійно мобільного кваліфікованого робітника.

Особливостями підготовки професійно мобільного кваліфікованого робітника в умовах соціального партнерства є: здійснення спільно з роботодавцями постійної цілеспрямованої профорієнтаційної роботи з абітурієнтами та учнями професійно-технічного навчального закладу; оперативна інформованість професійно-технічного навчального закладу про потреби в кваліфікованих робітничих кадрах з тієї чи іншої професії; можливість залучати до участі в навчально-виробничому та виховному процесі представників соціальних партнерів, у тому числі й роботодавців; своєчасне оновлення змісту професійного навчання відповідно до нових умов виробництва; надання

можливості учням вивчати нову техніку, нові технології та працювати з сучасними матеріалами у навчальних майстернях училища; включення учня у безпосередній виробничий процес на підприємстві під час виробничої практики, що сприятиме більш швидкій адаптації до виробничих умов та виробничого колективу; підготовка учнів до конкретних виробничих умов; забезпечення впевненості у одержанні першого робочого місця за професією.

### *Список джерел*

1. Анищенко В. Методические материалы для участников международного практического семинара по внедрению профессионального модульного обучения, ориентированного на занятость / В. Анищенко, Д. Анищенко ; Субрегиональное бюро МОТ для стран Восточной Европы и Центральной Азии. — К., 2007. — 36 с.
2. Білан М.О. Взаємодія училища і виробництва у професійній підготовці / М.О. Білан // Проф.-техн. освіта. — 2007. — №3 (спец. вип.). — С. 28 – 29.
3. Глушанок Т.М. Социальное партнерство как средство повышения качества профессионального образования / Т.М. Глушанок // Современные проблемы науки и образования. — 2008. — №6. — С. 80 – 83.
4. Гуревич Р. Дистанційне навчання: училище – сільська школа / Роман Гуревич, Майя Кадемія // Проф.-техн. освіта . — 2004. — №3. — С. 15 – 19.
5. Десятов Т. Формування сучасного виробничого персоналу / Тимофій Десятов // Проф.-техн. освіта. — 2008. — №3. — С. 7 – 8.
6. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентный подход : учеб. пособие для студ. ; обуч. по спец. 0305 «Профессиональное обучение» / Эвальд Фридрихович Зеер, Анна Михайловна Павлова, Эльвира Эвальдовна Сыманюк. — М. : Московский психол.-соц. ин-т, 2005. — 216 с.
7. Концепція Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011 – 2015 роки // Проф.-техн. освіта. — 2010. — №3. — С. 5 – 6.
8. Копенгагенский процесс / [авторы-составит. Олейникова О.Н., Муравьева А.А.] — М. : Центр изучения проблем проф. образования, 2006. — 132 с.
9. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире : системный анализ / Филипп Г. Кумбс ; пер. с англ. С.Л. Володиной, В.А. Кузнецова. — М. : Прогресс, 1970. — 260, [1] с.
10. Махмутов М.И. Интеллектуальный потенциал россиян : причины ослабления / М.И. Махмутов // Педагогика. — 2001. — №10. — С. 91 – 100.

11. Олейникова О.Н. Социальное партнерство в профессиональном образовании / О.Н. Олейникова. — М. : Центр изучения проблем профессионального образования, 2005. — 83 с.
12. Пикельная В.С. Теоретические основы управления (школоведческий аспект) : [монография] / Валерия Семеновна Пикельная. — М. : Высшая школа, 1990. — 175 с.
13. Профессиональные навыки, способствующие росту производительности, занятости и развитию : докл. 5 : междунар. конф. труда, 97-я сессия, 2008г.. — Женева : Международное бюро труда, 2008. — 182 с.
14. Профтехосвіта України : ХХ століття : енциклопедичне видання / за ред. Ничкало Н.Г. ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. — К. : АртЕк, 2004. — 876 с.
15. Черемних К.О. Життєві домагання як чинник професійного самоздійснення особистості / К.О. Черемних // Наукові студії із соціальної і політичної психології : зб. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. — К., 2006. — Вип.13 (16). — С. 33 – 42.
16. Щербак Л.В. Якість професійно-технічної освіти в умовах її модернізації : методичні рекомендації / Л.В. Щербак. — К. : Геопринт, 2009. — 57 с.

#### **1.4 Профільно-професійна освіта регіону: теоретико-методологічний аспект**

Для педагогіки ХХІ ст. *a priori* маємо ідею проектної освіти – побудова колективного творчого труда на перспективу [15; 23] на світоглядно-науковому рівні: синхронізацію процесу «особистість – соціум – природа» здійснювати глобально як *користь, смисл, ефект в контексті профільності, професійності технізації життя* [22] *соціуму планети*.

Диференціація наукового знання школою реалізується не загальною, не індивідуальною, а унікальними «клітинами пізнання, учіння, творчості», збудованими умовами цілісної картини світу у психотипі особистості. Це і є – профільність – паралельність перетинів (дифузія) синхронізмів і діахронізмів Світу і світу Людини, що народжується Природою, виховується Школою, формується Вчителем і присвоюється Особистістю. Профільність – спектр органічної енергії, синтезованої в актові дії, спрямованої як користь – в цьому її доцільність, є проявом особистісної дії, індивідуального стилю, засобом особистісного, індивідуального

виміру, переживанням протяжності часу – звідси походить увесь *спектр* профілю і морфологія його «символу-образу-знаку» [14]. Профільність має «свою одиницю часу», своє учіння [8].

Отже, *профільність* – є вираженням досконалості органічного світу, є результатом дії *закону природи про апіорну єдність людей у світі*, одночасно – умовою до-будови світу нашою свідомістю – самоскладанням у напрямі, що дозволяє наш інтерес (inter+esse): когерентне хвильове енергетичне узгодження конгруентним способом альтернатив в синергійній фрактальності як добудові *нового* взаємосхожим образом, що розгортається, будуючи простір-час для *цілей* поліморфізму і синхронізму як «ситуативну домінанту» – властивість переважаючу лише в даний момент («земне життя» людини). Кореляційний зв'язок між соціальною і морфологічною організацією людини не повинен бути поза проблемою ні профільного навчання, ні профільно-професійної освіти, що передбачає (через особистість) удосконалення біосоціального виміру людства – гармонізувати стан антропотизації в напрямі антропологізації. Невід'ємною складовою антропологізації є технізація і технологізація людської діяльності і проектної освіти – утворення ноосферної логіки професійної дії на рівні профільно-професійно-технічної освіти.

Іншими словами – якщо життя вносить асиметрію в симетрію світу, то профільність – найкращий спосіб (шлях) вивільнити людині цю симетрію (становить «сорт дії»). Якщо ж упорядковувати особистість за сортом дії, утвориться «критична величина потенційної дії» і як наслідок – вибух творчості, потік сродного труда (Г.С. Сковорода). Освітня криза відтіняє стан, коли темпи протікання процесів не відповідають рівню особистісних відображень знань про ці процеси. Освіті ж належить стихійні процеси життя зробити свідомими, забезпеченими смислами, олюдненими. У свою чергу суспільство до стану «цивілізація» переносить ідея, забезпечена освітою як мета, метаформа. Ідея взагалі не суб'єктивна, але і не об'єктивна, вона проєктивна, – за М.Ф. Федоровим [23]. Додамо – вона: освітня. Наразі, під гаслом збагачення якості освіти, сучасна школа здійснює «охолодження» точок росту соціальної активності й часто руйнацію процесів самоорганізації особистості в напрямі соціальної кооптації, виробляє зверх текучість виробничої сили за рахунок формального

впровадження технології профільного навчання. То ж, яка освіта – така і економіка...

Система профільного навчання в складі системи освіти регіону найліпше організовує зближення стратегії *розвитку* соціально-економічної сфери і біосфери, використовуючи особистісний потенціал кожного учня – учіння, стає гнучкою технологією трансформації навчання у той варіант школи, який би найкраще втілював завдання особистісно зорієнтованої допрофесійної підготовки, де учіння – звільнена для творчості особистість – відшукає «свій труд». У разі такого відшукування труд зникає, натомість з'являється «творча дія» – *потік захоплення* людини. У свою чергу, системі профільного навчання як природовідповідному процесу, по суті, як і природі в цілому, притаманне поняття «розвиток». Воно торкається всього масиву параметрів системи, яку ми спостерігаємо з позиції як внутрішніх, так і зовнішніх чинників, торкається всіх виокремлених елементів, а також її (системи) структури як системи різноманітних зв'язків.

Без проектування і планування системи навчання у регіоні, зокрема, (освітня мета, спосіб внесення знань до особистості) ноосфера території не зможе ні сама цефалізуватися – «принцип Дж. Дана» – (цефалізація – від *грец.* «kerphale – голова» – утворювання голови, в соціології – очолювання, об'єднання розумом, володарювання), ні цефалізувати біосферу регіону, тож головне нині для системи освіти того ж регіону – навчити сучасну людину управляти біоконституціями людей, управляти психічною енергією, мисленням в умовах природи в протизагальному поведінковому людському – біхевіоризму. А відтак школа повинна ставати проєктивно-цефалізованим началом – бути розумною в контексті розумного майбутнього – *економією*. Розумність (школи, суспільства) – одержання продукту максимальної кількості та якості за мінімальний час (І.П. Підласий). Теоретик складних систем П.Г. Кузнєцов уточнює задачу для нашого часу: 1) підвищення коефіцієнта корисної дії особистості, 2) підвищення коефіцієнта корисної дії соціуму, 3) селекціонування соціальних інститутів [18].

За В.І. Вернадським, цефалізація ноосфери автоматично викличе цефалізацію біосфери в усьому обсязі (біосфера + ноосфера). Якщо біосфера – дійсно стає розумною системою

(виробивши розумну людину), то людство ступає на дорогу найстрашнішої війни – не на життя, а на смерть – війни між людиною і біосферою, кінець якої відомий – перемога буде за біосферою [5], якщо ми не згуртуємося *єдиним трудом*, єдиною системою його (труда) освітньої організації в особистості. Профільна освіта – коли ідея всіх стає ідеєю кожного.

У геологічній історії біосфери перед людиною відкривається величезне майбутнє, якщо ж вона зрозуміє це і не буде вживати свій розум, свою працю і освіту для самознищення – потреба нового усвідомлення ролі особистості в умовах побудови системи «людина – світ».

Загрозою людині в Україні є не ринкова економіка, а *ринкове суспільство споживачів освіти*. На привеликий жаль цьому допомагають і численні науковці, концентруючи думки поза істинною метою соціуму, обслуговуючи приватні сценарії... На основі колективно розподіленої людської взаємодії (свідомість, совість, розум) збудована вся велич (дух) історичних явищ, етика, професійна дія, безсмертя особистості... Систему освіти бачимо у біосферному регіоні.

*Регіон біосферний* – відносно замкнуте територіальне недержавне соціально-виробниче утворення, яке характеризується відносною самодостатністю й здатністю до самовідтворення соціально-виробничих функцій і відповідної інфраструктури, вбудоване у функціональну структуру космобіотизованого геопростору; територія адміністративної області, краю, група адміністративних районів або окремий район, містить у своєму центрі мегаполіс (місто або систему міст), щільність населення спадає від центру до периферії [10; 11; 19]. Саме освітня складова є і буде на заваді нинішнім і прийдешнім керманичам держави вибудовувати українську цілісність доти, поки не станемо на свій суто природний *профільний шлях для України* і її природних систем-суб'єктів – біосферних регіонів.

У контексті обраної теми автором аналізувались роботи вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема: Ф. Бекона, М.О. Бердяєва, В.М. Бехтерева, В.І. Вернадського, Г. Вунша, І.В. Гете, М.С. Грушевського, І.А. Зязюна, О.О. Ігнатенка, В.Р. Ільченко, О.П. Ковальова, К.М. Леонтьєва, П.Г. Кузнєцова, О.Ф. Лосєва, А.С. Макаренка, М.М. Мойсєєва, Ф.Т. Моргуна,

Г.С. Сковороди, В.С. Соловйова, В.О. Сухомлинського, М.Ф. Федорова, Г. Хакена, М.Г. Холодного, Ж.-П. Тейяр де Шардена та багатьох ін. [1; 2; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 14; 15; 16; 17; 18; 20; 22; 23; 24; 25; 26]. У публікації стисло подані авторські роздуми з означеної проблеми і окремі висновки [19].

Метою дослідження є спроба уточнення опорних як на нас методологічних положень, допомога організаторам освіти якнайскоріше «намацати» в існуючій напівтемряві «вмикач – нарис освітньої системи» задля «ясності впровадження до її складу профільності» з отриманням більшої системної ясності *нової мети (що це є?)* для сучасного життя.

1. Залучення синергетики до аналізу супроводу людини педагогікою дозволило нам сформулювати *принцип додатковості-доповнювальності для педагогічної науки*: будь-яка «нова педагогіка», що претендує на більш глибоке описання педагогічної реальності й на більш широке коло застосування, ніж «стара», повинна вміщувати «попередню» як граничний випадок (автор, 2005 р.). На разі маємо справу з науковою гіпотезою щодо благоустрою освіти в інтересах гармонізації соціально-економічної сфери регіону.

2. Неточність визначення мети у педагогічній дії в цілому й у певній ланці навчання може ставати значним деструктивним впливом на сферу освіти, культури й життя людини. Тому навчання й освіту пропонується розглядати цілісно (системно), як освітньо-навчально-освітню послідовність, на засадах комплементарності, як взаємодоповнення – динамічний навчально-освітній простір: забезпечує структура навчально-освітніх комплексів (НОК). НОК – проект-продукт функціонування педагогічної системи, що діє зокрема як материнська, середня та вища школа. Забезпечується засадами органічного зв'язку навчального процесу зі змістом освіти на всіх ступенях освіти; як система формується за правилом найбільшого сприяння взаємодії родового і видового вчителя (за М.М. Мойсєєвим), має свій напрям – пізнавальний інтерес.

НОК у синергетиці – диференційована, квантова (перебуває в певному стані), саморегулююча, відкрита макросистема, підпорядкована законам розвитку матеріального світу (у всьому його прояві), де поширюється педагогічна дія для гармонійної вибудови системою освіти його (світу) образу – системи зв'язків



між особистістю й Універсумом. Стан цієї системи будемо розуміти як сукупність відносин між незалежними параметрами, які характеризують цю систему в певний момент часу. Сукупність станів цієї системи складе простір станів. Рух навчально-освітнього простору від одного стану до іншого (нового) стану є певною траєкторією руху (складним атрактором) у просторі станів (стану освіти й стану навчання).

Перехід системи з одного стану в інший може відбуватися двома шляхами: 1) випадково – коли до такого руху не можливо застосувати поняття «ціль», 2) спрямовано – цілеспрямований рух.

Цілеспрямований рух детермінується або ззовні, або станом внутрішнього середовища системи (для нашого випадку станом учіння). У той же час, нав'язати складнобудованій системі свою структуру неможливо. Залишається тільки одне: вивчити закони, за якими діють ці системи, і створювати управлінські впливи, близькі за поведінкою до поведінки системи. Таким чином, навчально-освітній простір своєю внутрішньою ланкою має простір учіння, зовнішньою – простір навчання. Освіта виступає при цьому станом свідомості – вимірником інформації, станом накопиченості й упорядкованості інформації внутрішньої системи (учіння) і станом зв'язку із загальною мережею інформації (сучасність) – потенціалом (мислі, дії). Ріст означає збільшення розміру або спрямовані зміни в системах з одним управляючим входом і виходом, а розвиток – це багатобічний ріст, тобто рух в  $n$ -мірному просторі.

НОК діє за правилом «ціль – метод – результат» як цілеспрямована система «школа – ВНЗ – соціальний інститут», «школа – система ПТО – соціальний інститут». Система профільного навчання при цьому складає основу профільно-професійної підготовки НОК.

3. Нині, розвиваючи наукові думки В.І. Вернадського в центральній частині Центрального Подніпров'я, Кременчуцький інститут Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля, отримавши згоду МОН України з упровадження Науково-навчального комплексу (далі – ННК) багаторівневої безперервної освіти «Профільна освіта регіону» в практику Кременчуччини (наказ МОН України № 1193 від 14.10.2011 р.), науково прагне діяти як системна цілеспрямована ланка

неперервної освіти «школа – ВНЗ – соціальний інститут» – освітній округ регіону. Його географія охоплює освітні заклади і установи м. Кременчука, м. Комсомольська, Кременчуцького, Глобинського, Козельщинського районів Полтавської області; м. Світловодська, Світловодського і Онуфріївського районів Кіровоградської області. До складу комплексу входять: ВНЗ I-III рівнів акредитації – 1, ВНЗ I-II рівнів акредитації – 3, ЗОШ – 20.

Комплекс відкритий для нових його членів. Розвиток його непростий... Такий комплексний підхід є проектом, що по суті стверджує новий організаційно-економічний механізм функціонування освіти, новий підхід до фінансування освітньої діяльності та нові критерії встановлення соціально-економічної ефективності освітньої діяльності для суспільства Кременчуччини одночасно з розробками в галузі освіти і педагогіки. ННК багаторівневої безперервної освіти «Профільна освіта регіону» передбачає етапи становлення і розвитку:

*Початковий етап* («зародження») – 2011-2013 рр. – створення робочої структури ННК, встановлення основного і допоміжних процесів та сфери управління; встановлення сфери інноваційного розвитку ННК, розробка моделей, підходів до критеріїв, умов функціонування, структури локальних експериментів.

*Етап «становлення 1»* – 2013-2015 рр. – концептуалізація розвитку ланок структури ННК, встановлення основного і допоміжних процесів та сфери управління для окремих ланок, вироблення регуляторної політики; встановлення сфери інноваційного розвитку для суб'єктів-учасників ННК, теоретична розробка моделей, критеріїв, умов функціонування, здійснення локальних експериментів, впровадження новацій.

*Етап «становлення 2»* – 2015-2016 рр. – стан, коли ННК «розуміє себе» і «свідомо діє» в напрямі мети. Діють критерії самооцінки розвитку складної системи (поелементно). Діє спорадична саморегуляція і самокоординація діяльності між членами ННК і в середині структур, що потребує наукової підтримки.

*Етап розвитку (лінійне зростання)* – «поява інновацій – 1 (виконавців)» - 2016-2022 рр.

*Етап розквіту* – «поява інновацій - 2 (освітній продукт – творча особистість школяра-студента)+вторинне зародження» - 2022 - 2024 рр.

*Етап саморозвитку* (нелінійне зростання – логістична крива Фернхюльста) - «поява інновацій - 2 + самоорганізація процесу» - від 2024 - до наповнення новою якістю –до 2033 року.

Ланкою наукового супроводу комплексу є створена в рамках діяльності Кременчуцького інститут Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля лабораторія «Економіка освіти регіону» – науковий моніторинг складності й руху в напрямі ефекту (спрощення системи).

*Головна категорія для осмислення - зміст профільної освіти* - культурний канал для протікання активної складової траєкторії становлення й розвитку творчої особистості в напрямі біосферного суспільства: складає міжшкільну, шкільну й внутріпрофільну варіативні побудови змісту освіти, навчальних методів, форм навчальної діяльності тощо; протікає в усіх ланках школи: у початковій – профільна розвідка, в основній – допрофільне навчання (передпрофільна підготовка), у старшій (+ПТО) – профільне навчання, у вищій – логіка професії.

4. Регіональність системи профільного навчання досягається в процесі цілеспрямованої діяльності усіх елементів освітньої системи регіону на конкретний результат: виховної урочної, позаурочної та позашкільної роботи з учнями, регіонально зорієнтованої (змістово) системи підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів, відповідності умов соціалізації.

5. Модель змісту профільної освіти матиме такий вигляд (рис. 1.4.1).

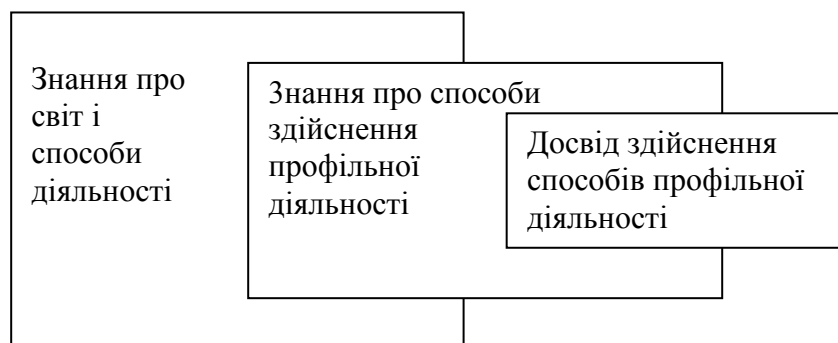


Рис. 1.4.1 Модель змісту профільної освіти

Досвід здійснення способів профільної діяльності – споріднена діяльність щодо генетичної програми особистості, як прояв «провідного акценту» діяльності – індивідуального стилю дії або профілю навчання. «Досвід здійснення способів профільної діяльності» обійматиме «індивідуальний стиль» особистості (персоніфіковано), в складі профілю навчання надасть можливості побудувати своєрідне підсилення «кожному від кожного» (на рівнях: «ремесло», «технологія», «наука») як творчість.

6. Модель змісту навчання профільної школи є «ди-тріадою»: («знання про світ і способи діяльності» + «знання про способи профільної інтелектуальної діяльності» + «досвід здійснення способів профільної інтелектуальної діяльності») – («знання про світ і способи діяльності» + «знання про способи профільної прикладної діяльності» + «досвід здійснення способів профільної прикладної діяльності»).

7. Освітня система регіону передбачає *способи* здійснення профільної навчальної діяльності на таких *рівнях*:

а) мікросфера – сфера навчально-прикладної діяльності: комплекс основних практичних знань і вмінь;

б) мезосфера – сфера виробництва: комплекс допоміжних знань і вмінь;

в) мегасфера – сфера життя: комплекс загальнолюдських знань і вмінь.

8. Засоби здійснення профільної навчальної діяльності: а) академічні способи здійснення профільної діяльності; б) прикладні способи здійснення профільної діяльності.

9. Способи здійснення профільної навчальної діяльності по вертикалі складаються в галузь навчальної діяльності, яка є суперпозицією навчальних галузей академічної школи й навчальними галузями прикладної школи. «Прикладна-академічна» навчальна діяльність у навчальній галузі трансформується в «академічну-прикладну» із певним темпом, наближеним до процесу учіння. Глибина й обсяг знань цього процесу є варіативною системою, підпорядковані принципу укрупнення (подрібнення) дидактичних одиниць – забезпечує спектр природних зв'язків.

10. Нова структуризація навчання як внутрішньо, так і зовні. Єдність державної освіти створюється єдністю мови й школи як

системи педагогічної організації. Нова логіка життя запитала освітньо-виховні заклади, які потребують нової структуризації навчання як внутрішньо, так і зовні – нових взаємозв'язків і взаємодії між собою – навчально-освітнього простору регіону, де в рамках освітньої системи регіону може бути здійснена трансформація загальноосвітньої школи в напрямі *цілісної* системи профільного навчання регіону. Тоді, структура освітньо-виховних закладів стане розвиватися як система – профільні школи, споріднені з ними (профільно) середні, вищі (професійні) навчальні заклади регіону й соціальні інститути регіону зможуть діяти злагоджено, культурно як навчально-освітні комплекси на основі встановлених понять, відображаючи загальні істотні властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак, а ознаки, які ввійдуть до складу відібраних для засвоєння понять, складуть зміст – смисл.

11. Зміст освіти сучасної школи – повинен містити насамперед *інтегративний компонент* для забезпечення *принципу трансінтерналізації освіти* - стає координуючим началом побудови змісту освіти в умовах регіону:

а) орієнтованість на загальний соціокультурний розвиток екосистеми;

б) орієнтованість на розвиток даного регіону;

в) орієнтованість на розвиток найближчих регіональних сусідів;

д) орієнтованість на провідну роль творчого начала особистості в умовах колективно-розподіленої праці регіонального соціуму.

12. *Регіональний компонент* змісту освіти *спрямовує* особистість до загальнокультурних, загально цивілізаційних знань з врахуванням соціокультурного життя певної території, вказує на спільні й відмінні риси життя в регіонах, зразки практичного досвіду, виховання, духовності. У той же час інформує про навколишні регіони, їх культурні традиції, мову, побут тощо. Регіональний компонент *забезпечує* ціннісно-смысловий підхід до регіону як до системи: геологічної, екологічної, географічної, етнічної, культурної, соціальної, політичної тощо. Регіональний компонент змісту освіти *передбачає* еластичний підхід (гнучка взаємодія і вмотивованість

змісту освіти, організаційних форм, методів навчання і виховання, вибору особистості навчального профілю тощо). Регіональний компонент змісту освіти реалізується на перетині загальної і професійної освіти, академічної і прикладної школи.

У свою чергу, зміст освіти стає суперпозицією державного стандарту освіти й стандарту базової й повної освіти регіону. Останній розробляється централізовано регіональним інститутом змісту навчання (методичним центром, методичним кабінетом тощо або на їх замовлення). Забезпечує середній і високий рівень наукового знання.

Варіативна частина регіонального освітнього стандарту передбачає шкільний освітній компонент (рис. 1.4.2).



Рис. 1.4.2. Структура змісту освіти

Шкільний компонент змісту навчання передбачає адаптацію державного стандарту базової й повної освіти й стандарту базової й повної освіти регіону до умов реального процесу навчання та можливість подальшого його ускладнення, поглиблення й т. ін. (врахування особистісного запиту), об'єктивує профільну спрямованість розвитку особистості, завершуючи задавати стан та характер (профіль, спрямованість) антропотизованої геосистеми як характер антропологізації.

Таким чином:

1) Проблеми модернізації освіти регіону становлять упровадження нової (ноосферної) освітньої системи для супроводу суспільства до нової логіки – селекціонування соціальних інститутів на засадах добудови взаємообумовлюючих

систем частково-самокерованими й гармонійними – діють у складі *біосферних регіонів*.

2) Процес виховання діє для встановлення психопедагогічної основи навчання – виявлення генетичної сутності особистості, попередньо заданої коеволюції в родовому стрижні індивідуальності, пізнавальних інтересів і пізнавальної активності (як передумови побудови «власного сигналу – помноженого»), повинен супроводжувати розвиток людини на всіх етапах (логіки) її траєкторії (життя) рамками особистісно зорієнтованої парадигми навчання і відповідними принципами.

3) Зміст освіти є певним інформаційним конструктом, відображенням складності біосферних процесів, певною проекцією цих процесів на сучасну людину й навпаки; повинен наділятися можливістю реального одухотворення, емоційно-ціннісним началом людини, профільною зорієнтованістю щодо розвитку особистості, можливостями її реалізації в інтересах біосферного суспільства й творчої індивідуальності людини; нести ознаку зв'язку як власного сигналу особистості (самобудови), так і предметно діяльнісної спрямованості особистості даного регіонального соціуму – профілю (самодобудови). Є змістом профільної освіти особистості.

4) Потреба «нової» педагогіки – це, свого роду, теоретична (особистісно-кібернетична) галузь знань – потреба педагогічного прогнозування, моделювання й проектування майбутнього суспільства, динамічних зв'язків між його суб'єктами (людина, група людей тощо), людиною й суспільством на різних етапах соціумізації особистості, діяльності як співдіяльності людей (взаємодія генетичних програм), допрофесійної підготовки учнів (студентів) на засадах допрофільної й профільної навчально-виховної діяльності: взаємодії в напрямі взаємомислення.

5) Предметно діяльнісний принцип (діяльність, що вибирається учнем – на першому місці, предмет, що добирається – забезпечує реалізацію вибору учня щодо певної діяльності: прикладна, академічна) забезпечить організацію профілів (до-профілів) навчання в середній школі на засадах відповідної психологічної розвідки (рефлексії), соціально орієнтованої, іманентно присутньої в навчальному предметі профорієнтації для професійного самовизначення та наукової організації праці (кібернетичних основ управління) у системі освіти.

6) Суспільство здатне поводити себе цілеспрямовано, культурно завдяки відповідній освіті – може в певних рамках вибирати шлях власної еволюції.

### *Список джерел*

1. Бэкон Ф. Сочинения; соч. [в 2 т.; испр. и доп.]; Сост., общ. ред. и вступ. статья А. Л. Субботина (Пер. Н. А. Федорова) / Френсис Бэкон. – М.: Мысль, 1977. – Т. 1. – 567 с. – Т. 2. – 575 с. (АН СССР, Ин-т философии. Фиолос. наследие).

2. Бердяев Н. А. Человек и машина / Н. А. Бердяев // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – С. 147–162.

3. Бехтерев В. М. Бессмертие человеческой личности как научная проблема / В. М. Бехтерев // Избранные труды по психологии личности; соч. [в 2-х т.]. Т. 1. «Психика и жизнь». – СПб. : Изд-во «Алетейя», 1999.

4. Буданов В. Г. Эпоха бифуркаций и синергетика образования // Московский синергетический форум : тезисы; под ред. А. В. Аршинова, Е. Н. Князевой / В. Г. Буданов. – М., 1996. – 42 с.

5. Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление; [кн. 1] / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1977. – 191 с. (Размышление натуралиста; соч. в 2-х кн.).

6. Выготский Л.С. Собр. соч.: [в 6-ти т.] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984.

7. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу / І. А. Зязюн // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С. 8–11.

8. Игнатенко А. А. Стратегия Вернадского / А. А. Игнатенко. – Кременчуг : Альтернатива, 2002. – 191 с.

9. Ильченко В. Р. Образовательная модель «Логика природы» / В. Р. Ильченко, К. Ж. Гуз. – М. : Народное образование. – 2003. – 240 с.

10. Ковалев А. П. Педагогические системы: оценка текущего состояния и управления / А. П. Ковалев. – Харьков: ХГУ, 1990. – 156 с.

11. Ковалев А. П. Регионализация на современном этапе: элементы прошлого, настоящее, будущее / А. П. Ковалев // Регіональні перспективи. – 2002. – С. 6–11.

12. Леонтьев К. Н. Избранное / К. Н. Леонтьев. – М. : «Рарогъ», «Московский рабочий», 1993. – 400 с.

13. Лозовой В.О. Етика : навч. посіб. / В.О. Лозовой, М.І. Панов, О.А. Стасевська та ін.; за ред. проф. В.О. Лозового. – К : Юрінком Інтер, 2004. – 224 с.

14. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – М.: Политиздат, 1991. – 525 с.

15. Макаренко А. С. Соч. в 7 т. / А. С. Макаренко. – М., 1958.



- 16.Моисеев Н. Н. Человек и ноосфера / Н. Н. Моисеев. – М. : Молодая гвардия, 1990.–352 с.
- 17.Моргун Ф. Т. Керівники держав, не бійтеся бути святими / Ф. Т. Моргун. – Полтава : Полтавс. літератор, 2003. – 246 с.
- 18.Побиск Георгиевич Кузнецов : Идеи и жизнь. – М. : Концепт, 1998. – 119 с.
- 19.Самодрин А. П. Формування навчально-освітнього простору регіону : [монографія] А. П. Самодрин. – Кременчук : ПП Щербатих, 2006. – 456 с.
- 20.Сковорода Г. С. Твори; [у 2-х т.] / Григорій Сковорода. – К. : АТ «Обереги», 1994. – Т. 1. – 528 с. – Т. 2. – 480 с.
- 21.Советский энциклопедический словарь (3-е изд.; гл. ред. А. М. Прохоров; ред. кол. М. С. Гиляров, А. А. Гусев, И. Л. Кнунянц, М. И. Кузнецов и др.). – М. : Сов. энциклопедия, 1984. – 1600 с., ил.
- 22.Соловьев В. С. Чтение о Богочеловечестве; (т. 2.) // Сочинения (в 2-х т.) / В. С. Соловьев. – М. : Мысль, 1989. – 824 с.
- 23.Федоров Н. Ф. Философия общего дела / Н. Ф. Федоров. – М., 1913. – Т. 2.
- 24.Хакен Г. Синергетика (пер. с англ.) / Г. Хакен. – М.: Мир, 1980. – 404 с.
- 25.Холодный Н.Г. Избранные труды / Н.Г. Холодный. – К. : Наукова думка, 1982. – 444 с.
- 26.Шарден Ж.-П. Тейяр де. Феномен человека / Тейяр де Шарден. – М.: Наука, 1987. – 240 с.

### **1.5 Інформаційно-аналітична діяльність керівників у забезпеченні якості управління професійно-технічними навчальними закладами**

Найважливішою умовою конкурентоспроможності професійно-технічного навчального закладу є управління якістю підготовки кваліфікованих робітників. У теорії і практиці менеджменту сьогодні найбільш поширеними вважаються два підходи щодо якості професійної підготовки фахівців: практичний і процесний. Практичний підхід полягає у визначенні якості як ступеня відповідності цілям. Його органічним продовженням є процесуальний підхід – якість внутрішніх процесів, що відбуваються в межах підготовки кваліфікованих робітників (педагогічний процес).

На реалізації цих підходів має будуватися внутрішньоучилищне управління навчально-виховним процесом, яке необхідно розгортати і фокусувати на якість підготовки кваліфікованих робітників, внести корінний злам в мисленні всіх причетних до цієї справи. При цьому важливо розуміти, що такий злам не відбудеться сам по собі, він має стати складовою всього, що «роблять керівник і педагоги, їх образом мислення, а найважливіше, їх образом поведінки» [6, с. 121]. Для цього, на думку Ю. Конаржевського, слід використати «ефект водоспаду», а саме: «Нове ставлення до якості має починатися з гори, йти від керівництва школи і на кшталт водоспаду, розповсюджуватися в усі шпари педагогічного колективу» [там саме]. Таким чином, у ньому будуть «вимиватися» старі, шкідливі навички і звички, а головне «індиферентне ставлення вчителів до якості».

Насамперед необхідно з'ясувати сутність поняття «якість», адже традиційне його розуміння як «якість знань учнів» нині є досить обмеженою. Сучасна система професійної освіти вимагає інших підходів до показника якості підготовки кваліфікованих робітників. Безумовно, слід погодитися з ученим, що він має містити такі аспекти, як рівень виховання особистості, рівень розвитку, рівень знань. На розв'язання завдання якості підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічному навчальному закладі має бути спрямованим увесь процес внутрішньоучилищного управління як низки запроектованих впливів на педагогічну систему. Однак такий вплив слід обирати з великої кількості варіантів – кожного разу єдиний. Прийняття рішення вимагає від керівників ПТНЗ аналізу обставин, який, зазвичай, полягає в пошуці відповідей на питання: «З чим маєш справу?» (з'ясування ситуації), «Що бажаєш одержати?» (визначення цілі), «Чим керуєшся?» (формулювання критеріїв), «Що заважає?» (виявлення обмежень). Необхідність пошуку відповідей на ці запитання й пояснюють складність у визначенні відповіді на запитання «Чим впливати?» (само рішення) [6, с. 111].

Розглянемо процес прийняття рішення, який здійснюють поетапно: збір інформації → оцінювання обставин → постановка завдань (підготовчий етап) → визначення і розроблення можливих рішень → аналіз можливих рішень та оцінювання їх ефективності на основі одного чи кількох критеріїв → вибір

альтернативи (позиції, напряду пов'язану з прийняттям управлінського рішення) → виконання рішення → контроль за виконанням рішення (позиції, пов'язані з реалізацією рішення). Прийняття рішення завжди пов'язане з інформаційно-аналітичною діяльністю: збір, аналіз інформації, її якісно-змістова перетворення тощо. Тому наступний етап нашого дослідження спрямовано саме на визначення рівня сформованості інформаційно-аналітичних знань, умінь і навичок у керівників ПТНЗ.

У процесі вивчення документації і проведеного опитування керівників було виявлено, що у ПТНЗ інформація надходить в основному з таких рівнів управління: Міністерство освіти і науки України; обласні управління освіти і науки, а також обласні навчально-методичні центри ПТО. З'ясування видів інформації, з якими доводиться працювати в ПТНЗ, указує на їх різноманітність. Так, 10,9% респондентів називають рекомендації та листи, 13% – накази, 2,2% – плани, 7,1% – постанови і положення, нормативно-розпорядчі документи – 6,5%. На запитання анкети: «З якими видами інформації Вам доводиться працювати?» також були одержані такі відповіді: зі словесними – відповіли 2,2% респондентів; друкованими, електронними – 8,7%, Інтернет – 6,5%, періодикою – 7,1%; фаховими виданнями, текстовою, графічною інформацією, таблицями, різною інформацією – 2,2%. Жодний респондент не назвав концепції, програми, проекти. Одержані відповіді уможливають висновок про недостатній рівень обізнаності керівників ПТНЗ щодо видів інформації, її класифікації, що віддзеркалюється на якості перетворення інформації в процесі практичної діяльності, адже перероблена інформація має закріплюватися в різних документах, серед яких найбільш поширеними в ПТНЗ є: концепції, програми, проекти, плани, накази, положення, інструкції, розпорядження, рішення, рекомендації тощо.

На пропозицію назвати джерела надходження інформації в ПТНЗ були одержані відповіді: Інтернет – назвали 19,6%, пошта – 10,9%, електронна пошта – 23,9%, інформаційні збірники – 6,5%, посібники – 2,2%, листи, фахові видання, розпорядчі документи – 7,1%, періодика – 8,7%, сайт навчально-методичного центру ПТО, досвід колег – 2,2%, факс – 6,5%. Аналіз отриманих даних указує на те, що види інформації і джерела їх надходження

керівники часто ототожнюють (наприклад, Інтернет, листи, розпорядчі документи, періодика), а до джерел інформації відносять й засоби комунікації (пошта, електронна пошта, факс)

Оскільки ефективність управлінської діяльності залежить від уміння керівника працювати з інформацією – знаходити, обробляти, використовувати її в практиці управління тощо, то нас цікавили заходи, які вживаються щодо реалізації отриманої інформації в повсякденній практиці керівників ПТНЗ. У перелік таких заходів респонденти включили: «вивчаю питання», «розробляю заходи», «готую по ній інформацію», «опрацьовую», «обираю шляхи вирішення», «відвідую обласні заходи, виставки», «здійснюю обмін інформацією на семінарах» – 2,2%. Достатньо часто зустрічалися й такі відповіді: «електронна пошта» – 7,1%, «ознайомлення педагогічних працівників з інформацією» – 10,9%, «реєстрація документів», «робота у мережі Інтернет» – 2,2%, «ведення організаційно-розпорядчої документації» – 7,1%, «видання наказів» – 10,9%, «розробка інструкцій, рекомендацій», «аналізую», «обговорення в педагогічному колективі», «звітність» – 8,7% (відповіді наводяться в авторському тлумаченні). Результати вивчення одержаних емпіричних даних є свідченням недостатньої сформованості інформаційно-аналітичних теоретичних і технологічних знань керівників ПТНЗ, а саме понятійно-категоріального апарату. Робота з інформацією, зазвичай, полягає в ознайомленні з нею педагогів для подальшого обговорення, на її підставі розробляються певні інструкції або рекомендації. Інформація використовується для звітності [13].

Відомо, що інформаційно-аналітична діяльність суб'єктів управління передбачає обов'язковий аналіз інформації з використанням різних форм, методів і засобів. Тому керівному персоналу ПТНЗ було запропоновано назвати основні з них. До переліку форм, методів і засобів аналітичної діяльності з інформацією ними були включені: «вивчення питання» – 7,1%, «досвід», «висновки», «розгляд», «пошук додаткової інформації», «аналіз», «планування», «взаємовідвідування уроків», «бесіда», «лекції», «презентації» – 2,2%. Дехто з респондентів до форм, методів і засобів аналітичної діяльності відносить: «словесні», «наочні» – 8,7%, «групові» – 6,5%, «індивідуальні» – 7,1%. Ознайомлення з отриманою від респондентів інформацією вказує

на те, що керівники відчують значні утруднення у виокремленні форм, методів і засобів аналітичної діяльності, що ставить під питання якість реалізації технологічної функції «аналіз» в управлінні навчально-виховним процесом в ПТНЗ. Таким чином, одержані нами емпіричні дані вказують на необхідність цілеспрямованої підготовки керівників ПТНЗ до інформаційно-аналітичної діяльності, їх потребу в науково-методичному забезпеченні цього процесу.

Основою інформаційно-аналітичної діяльності є інформаційно-аналітична компетентність. Для діагностики рівня її розвиненості у керівників ПТНЗ нами застосовано контент-аналіз як метод оцінки інформації, одержаної з різних джерел (документів, спостережень, відеозаписів, інтерв'ю, співбесід, анкет тощо) для забезпечення об'єктивності, надійності та валідності результатів експерименту. У зв'язку з цим виникла необхідність з'ясування рівня ступеня готовності керівного складу ПТНЗ до реалізації інформаційно-аналітичної компетентності в практичній діяльності – управлінні підготовкою кваліфікованих робітників. Для цього керівникам різних типів ПТНЗ було запропоновано опитувальний лист (*tabula rasa*) з пропозицією назвати ознаки прояву інформаційно-аналітичної компетентності. В опитуванні брали участь респонденти з різних областей. Ними було названо 22 ознаки. У процесі аналізу даних опитування з'ясовано, що з 22 названих респондентами ознак лише 11 стосуються змісту і структури ІАК – це вміння: 1) володіти комп'ютером на рівні впевненого користувача (57,14%); 2) здійснювати пошук і обробку різних джерел інформації (21,4%); 3) застосовувати в управлінській діяльності інформаційно-комунікаційні технології (14,3%); 4) працювати в Microsoft Word і PowerPoint (14, 3%); 5) проводити дослідницьку діяльність (14,3%); 6) обробляти інформацію (7,14%); 7) передавати відомості та дані комунікаторам (7,14%); 8) дотримуватися правових аспектів інформаційно-аналітичної діяльності (21,43%); 9) узагальнювати інформацію (7,1%); 10) запроваджувати навчальні інформаційні технології; 11) аналізувати інформацію (7,1%). Інші ознаки, перелічені ними, стосуються соціально-психологічної характеристики управлінців (виваженість, впевненість, комунікабельність, відповідальність, наполегливість, здатність до самоосвіти тощо). Таким чином,

керівники ПТНЗ інформаційно-аналітичну компетентність пов'язують з характером управлінської діяльності, професійними й особистісними якостями, здатністю до саморозвитку [13]. Важливість її розвитку в контексті підвищення якості управління педагогічним процесом є цілком усвідомленою. Для цього слід мати уявлення про її сутність, зміст і структуру, які повинні мати професійну спрямованість – відображати управлінську діяльність керівників ПТЗ. Це спонукало нас подальший науковий пошук спрямувати на вивчення особливостей професійної діяльності керівників ПТНЗ. Очевидно, що будь-яка професія вимагає спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, а в педагогічних категоріях сьогодення – певної сформованості компетентностей та компетенцій.

З метою з'ясування особливостей професійної діяльності керівного персоналу ПТНЗ ми вдалися до вивчення законодавчих актів й нормативних документів. На основі їх аналізу нами з'ясовано, що керівники ПТНЗ у Класифікаторі професій ДК 003:2010 віднесені до розділу 1 «Законодавці, вищі державні службовці, керівники, менеджери (управителі)». Даний розділ містить широке коло професій, пов'язаних з виконанням різних функцій управління і керівництва, які в цілому суттєво відрізняються за своєю складністю і відповідальністю [5]. Це професії пов'язані з визначенням і формуванням державної політики, законодавчого регулювання; вищим державним управлінням; правосуддям і прокурорським наглядом; керівництвом об'єднаннями підприємств, підприємствами, закладами, організаціями та їх підрозділами незалежно від форм власності і видів діяльності. Водночас керівників різного рівня управління ПТНЗ правомірно віднести до включені до розділу 2 «Професіонали» у Класифікаторі професій ДК 003:2010 (код 232 «Викладачі середніх навчальних закладів»), оскільки займаються педагогічною і методичною діяльністю. В цьому розділі об'єднані професії, що передбачають високий рівень знань у різних галузях, зокрема в галузі гуманітарних наук. Професійним завданням людей цих професій є примноження існуючого фонду (обсягу) знань, використання певних концепцій, теорій і методів для розв'язання певних проблем або в систематизованому викладанні відповідних дисциплін у повному обсязі. Розв'язання цих завдань вимагають від працівника (з урахуванням кола і

складності певних професійних завдань і обов'язків) кваліфікації за дипломом про вищу освіту рівня спеціаліста або магістра; присудження наукового ступеня кандидата наук або доктора наук; атестату про затвердження вченого звання старшого наукового співробітника, доцента, професора.

За логікою подальшого дослідження особливостей професійної діяльності керівників ПТНЗ ми вважали доцільним звернутися до Національної рамки кваліфікацій, прийнятою в Україні в 2011 році, а також розглянути вимоги до спеціаліста та магістра, оскільки більшість керівників ПТНЗ мають дипломи саме з таким рівнем кваліфікації, а лише близько 2% – кандидатів наук. Її 7-й рівень вимагає від фахівця здатності розв'язувати складні задачі та проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог. Він має володіти спеціалізованими концептуальними знаннями, набутими у процесі навчання та/або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи; вміти розв'язати складні задачі й проблеми, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог. Йому належить зрозуміло і недвозначно доносити власні висновки, а також знання та пояснення, що їх обґрунтовують, до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються. Рівень їхньої автономності та відповідальності окреслено прийняттям рішень у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та прогнозування.

Таким чином, сьогодні на нормативно-правовому рівні визначена компетентність фахівців (їх знання, уміння, здатність, автономність і відповідальність), які можуть займати або займають посади керівників ПТНЗ.

Професійну діяльність менеджерів регулює діючий нині в Україні Єдиний тарифно-кваліфікаційний довідник робіт і професій робітників (ЄТКД) та кваліфікаційний довідник посад керівників, фахівців та службовців (КД). Ці нормативні документи є обов'язковими з питань управління персоналом на підприємствах, в установах і організаціях усіх форм власності. В них наведено і систематизовано за видами економічної діяльності

опис професій, зазначених у Класифікаторі професій, визначено тарифікації робіт або категорії фахівця. Кваліфікаційна характеристика менеджера (управителя) представлена в узагальненому вигляді для керівників різного рівня управління. Аналіз завдань і обов'язків, що характеризують їхню професійну (управлінську) діяльність, вимагають досконалої роботи з документами як матеріалізованими носіями соціальної інформації (правової, статистичної, науково-технічною, соціологічною, документованою, масовою тощо).

За логікою подальшого дослідження ми звернулися до професіограми, яка надає повний опис особливостей професії менеджера, розкриває зміст професійної праці, а також вимог, які вона ставить перед людиною. З'ясовано, що професійним полем реалізації базових знань керівника визначено адміністрування (він відповідає за координацію і контроль над організацією праці) [16]. Вивчення основної характеристики менеджера засвідчує, що фахівець цієї професії має володіти певною сукупністю знань і умінь, які можуть вимірюватись високим (теоретичні знання); середнім (практичне використання); низьким (знання отримані в результаті досвіду, надбані навички) рівнями. При цьому розрізняють базові (загальноосвітні) і окремо спеціальні (професійні) знання. Йому властивий домінуючий спосіб мислення (стійка характеристика особистості), що характеризується як адаптація-координація. Люди з таким способом мислення схильні водночас узгоджувати цілі і рішення багаточисельних завдань. Вони відкриті до інновацій та самовдосконалення. Специфіка професійної діяльності цих фахівців зумовлює взаємодію між суб'єктами управління на різних рівнях за типом «разом», що передбачає тісну співпрацю з іншими людьми. При такій взаємодії перевага надається виконанню загальної роботи «командою», маленькою групою.

У професіограмі домінуючий інтерес менеджера характеризується як підприємницький – це енергійна, практична та ініціативна особистість. Її розробники вважають, що цієї характеристики недостатньо і тому додатково ними визначений соціальний інтерес, який вказує на здатність керівника (управителя, менеджера) до швидких перетворень, самоорганізації, дисципліни і порядку, безперервного руху по шляху самовдосконалення і розвитку [16].



Для одержання більш повної характеристики професійної діяльності керівників ПТНЗ, виявлення особливостей їхньої праці слід також звернутися до наукового доробку. Як з'ясувалося, праць, у яких висвітлюється специфіка роботи керівників ПТНЗ, небагато. Так, вивчення психологічних особливостей діяльності керівників ПТНЗ дало змогу Я. Катюк виявити залежність їхньої професійної діяльності від унікальності освітніх організацій, якими вони керують, забезпечити розвиток особистості, що особливо важливо для ПТНЗ «з їх непростим контингентом учнів». Він також звертає увагу на іншу особливість управлінської діяльності керівників ПТНЗ – поліфункціональність. Нині керівникам ПТНЗ доводиться виступати в ролі організатора, дослідника, педагога, психолога, господаря та громадського діяча. Вимоги у формі особистісних якостей до сучасних керівників, з точки зору Я. Катюк, вказують на їх спрямування на здійснення творчої управлінсько-педагогічної діяльності. Її елементом є креативність як потенційна готовність до творчого процесу, а стимулюючим початком якого є емоційно-вольова і мотиваційна сфери, а регулюючим фактором – творче мислення. Ним узагальнено специфічні особливості організаційної структури ПТНЗ, які визначають характер професійної діяльності керівників. Це: змішаний тип організаційної структури управління, що обумовлюється значними інноваційними перетвореннями в освіті та в економіці; зміна алгоритму управління всередині ПТНЗ, яке, спираючись на громадські структури управління, зорієнтоване на розвиток; технологія управління, побудована на принципах «зворотного зв'язку», що забезпечує необхідний рівень контролю за реальними результатами, дозволяє керівникам порівнювати очікуваний і досягнутий результати [4, с. 133]. Ці особливості зумовлені залежністю результатів діяльності ПТО від ситуації на ринку праці та від результатів особистої діяльності керівників закладів профтехосвіти. Узагальнюючи, Я. Катюк зазначає: «Діяльність керівника у технології управління ПТНЗ розглядається як така, що вимагає від директора послідовності, чіткого розподілу функціональних обов'язків, подолання труднощів, володіння певними організаторськими здібностями, комунікативними здібностями, досвідом, професійними

знаннями, уміннями, майстерністю, а також, в першу чергу, високорозвиненою професійною самосвідомістю» [там саме].

Специфіку професійної діяльності керівників визначають зовнішні і внутрішні умови функціонування ПТНЗ. До зовнішніх умов відносять: жорсткі часові обмеження прийняття рішень, хронічна інформаційна невизначеність, наявність високої відповідальності за кінцеві результати, нерегламентованість праці, постійна нестача фінансових і матеріальних ресурсів, виникнення екстремальних (стресових) ситуацій. Внутрішні умови характеризуються необхідністю одночасного виконання багатьох дій і розв'язання різних завдань, суперечливість нормативних приписів, їх неврегульованість, відсутність або несформульованість критеріїв ефективності діяльності, підпорядкованість багатьом інстанціям вищого рівня, чим зумовлена суперечність вимог з їх сторони, неалгоритмізованість дій тощо [15, с. 50]. Важливим чинником, що впливає на розвиток ПТНЗ, є ринок праці. Такої думки дотримуються вітчизняні дослідники проблем управління ПТО, а тому наголошують, що у сучасних соціально-економічних умовах великого значення набуває підготовка таких керівників ПТНЗ, які володіють економічним мисленням, новими формами взаємодії і співробітництва та здатні швидко та ефективно вирішувати різні управлінські завдання. Однак нині ще нерідко рівень управлінської компетентності керівників ПТНЗ «характеризується наявністю стереотипних установок і реакцій щодо традиційних шаблонів проведення управлінських заходів» [17], що корелює з рівнем їх професійної самосвідомості: 78,8% досліджуваних мають середній рівень, 13,8% – низький і лише 7,5% – високий рівень (за даними дослідження Я. Катюк). Це означає, що лише невелика кількість керівного персоналу ПТНЗ (7,5%) здатні відповідати за свої дії, самоосвіту, мають значні успіхи в професійній діяльності, демонструють енергію і життестійкість, формують хороші відносини з іншими людьми, відкриті для передового досвіду [4, с. 134]. Низький рівень кадрового потенціалу ПТНЗ, на думку В. Олійника, ніяк не сприяє виходу з кризи системи ПТО, що в свою чергу призводить до відставання від потреб суспільства стосовно підготовки кваліфікованих робітників, с. 6]. У підтвердження цієї точки зору В. Супрун констатує: «...маємо бути об'єктивними і визнаємо:

ще немає належної гнучкості й мобільності в діяльності закладів профтехосвіти відповідно до змін на ринку праці, потреб роботодавців» [18, с. 22]. Він звертає також увагу на недоліки у роботі деяких керівників, пов'язаних з культурою управління, дотриманням законодавства суб'єктами управління ПТНЗ, пасивністю у розв'язанні питань економічного забезпечення профтехосвіти, впровадженні інноваційних освітніх технологій, нових форм і методів професійної підготовки.

Очевидно, разом з еволюцією поглядів у суспільстві на сутність управління та його роль у сфері професійної освіти і навчання, взаємовідносини між суб'єктами навчання, навчальними закладами та регіональними і державними органами управління, зміст і технології підготовки кваліфікованих робітників еволюціонують і вимоги до керівного персоналу ПТНЗ, трансформуються особистісні потреби суб'єктів управлінської діяльності. А відтак, виникає вкрай актуальна наукова проблема – визначити подальші ефективні шляхи розвитку професійної компетентності керівників ПТНЗ [10, с. 7] та формування культури управлінської діяльності [1, с. 103].

Для вирішення управлінських завдань в умовах невизначеності (неповної інформації), зазначає В. Ягупов, керівник ПТНЗ у своїй професійній діяльності має реалізувати низку таких заходів: пошук, збір та аналіз інформації, у тому числі різних документів; опрацювання інформації з різних джерел; моніторинг нормативно-правової, навчально-методичної та іншої інформації, яка стосується життєдіяльності колективу ПТНЗ; здійснення експертної оцінки отриманої інформації; підготовку матеріалів для публічної комунікації та міжособистісної взаємодії із різними суб'єктами (педагогами, учнями, вищестоящими інстанціями, батьками учнів тощо); комунікативно-інформаційне забезпечення проведення нарад, семінарів, інших заходів публічного та службового характеру [19, с. 47]. На його думку, така система роботи з інформацією необхідна для вирішення організаційно-управлінських завдань у ПТНЗ: моніторинг стану справ в освітньому закладі, з'ясування ефективності функціонування окремих його структур і підсистем; кількісне узагальнення отриманих даних, які уможливають наукове обґрунтування конкретної інформації, що стосується функціонування навчального закладу та його підсистем;

системний аналіз стану справ; аналіз і вивчення нормативно-правових та інших документів, матеріалів і даних, які стосуються функціонування системи ПТО в державі, регіоні, професійної підготовки кваліфікованих робітників [там саме].

Нині доволі поширеною серед вітчизняних і зарубіжних науковців є думка, що у структуру професійної компетентності фахівця будь-якого профілю, особливо фахівця в галузі освіти, в умовах інформатизації слід включати інформаційно-аналітичну діяльність як могутній потенціал для розвитку [2]. Щодо управлінської компетентності керівників ПТНЗ, то слід визнати: інформаційно-аналітична діяльність є невичерпним джерелом постійного збагачення їх професіоналізму як якісно-ціннісного комплексу, що характеризується поєднанням «глибоких знань, практичного досвіду, загальнолюдських цінностей, що відображає ступінь самоорганізації особи, ефективність її професійної діяльності, сприяє розвитку авторитету...» [7] та іміджу ПТНЗ в регіоні.

Акцент на інформаційному характері управлінської діяльності в сучасних умовах інформатизації суспільства робить Е. Орбан-Лембрик. Вона наголошує на тому, що її результативність залежить від успішності функціонування керівників в інформаційному полі. За результатами здійснених досліджень вчена наголошує на багатоплановості управлінської діяльності: «...обсяг та зміст роботи керівника незалежно від специфіки конкретної організації» визначають управлінські ролі: міжособистісні, інформаційні та ролі, пов'язані з прийняттям рішень. Всі вони пов'язані між собою і «діють для розв'язання накреслених завдань» [12, с. 175–177].

Розглянемо інформаційні ролі керівників (рис. 1.5.1). Науковцями обґрунтовано, що вони є приймальниками та розповсюджувачами інформації, а виконання ролі оратора вимагає від них її якісного перетворення. Навіть виконання міжособистісних ролей (головний керівник, лідер, сполучна ланка) та ролей, пов'язаних з прийняттям рішень (підприємець; той, хто усуває порушення; розподільник ресурсів; здійснювач переговорів) потребує постійної роботи з інформацією. Отже, базовою складовою професійної діяльності керівників ПТНЗ є інформаційно-аналітичний компонент, що відображає необхідність ефективного використання інформації для розв'язання професійних завдань.

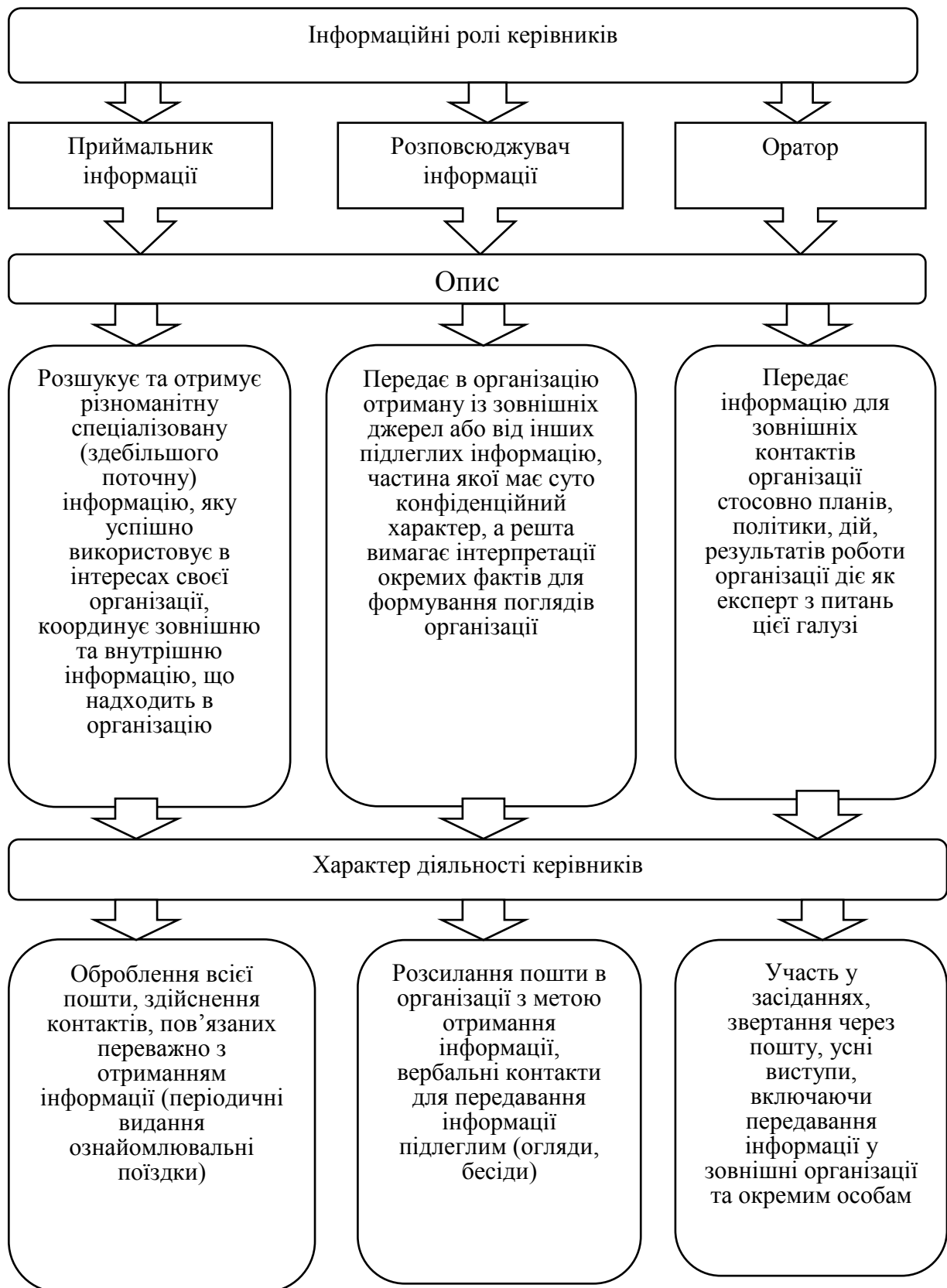


Рис. 1.5.1. Інформаційні ролі керівників, їх опис та характер діяльності (за Л. Орбан-Лембрик) [12].

Таким чином, результативне (ефективне) виконання зазначених вище ролей керівника можливе за умов опанування ним знаннями та вміннями інформаційно-аналітичної діяльності. Йдеться про виокремлення смислової структури інформації, її оперативне отримання, відбір і аналіз у ситуації лавиноподібного її зростання та об'ємів. Тому керівному складу ПТНЗ необхідно опанувати методами багатоаспектної інформаційної діяльності. Адже, чим більше керівник готовий до роботи в інформаційному середовищі (сукупність умов, у яких здійснюється його управлінська діяльність), тим більш успішним буде його особистісне та професійне зростання.

Аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених (Н. Гайсинюк, Т. Єлканова, Н. Зінчук, О. Назначило, В. Омельченко, Н. Рижова, О. Філімонова, В. Фомін, Н. Фролова, В. Ягупов) уможливив виокремлення умінь, якими має володіти керівний персонал ПТНЗ для результативної роботи з інформацією, а саме:

*управлінські уміння* (коректне формулювання своїх інформаційних запитів; визначення потреби певного інформаційного ресурсу в межах оперативного і стратегічного управління ПТНЗ; сприйняття і активний пошук усіх різновидів і типів інформації; уміння, що забезпечують планування, організацію і регулювання інформаційно-аналітичної діяльності; створення і забезпечення розвитку інформаційної системи ПТНЗ);

*уміння інформаційного пошуку* (опанування загальною системою способів орієнтації в динамічних потоках інформації; знаходження інформації з різних джерел);

*уміння обробки інформації* (забезпечення процесу обробки інформації, аналізу і синтезу отриманої інформації, її якісне перетворення і прогнозування для подальшого використання; переробки великих масивів інформації з використанням інформаційних (комп'ютерних) технологій та інтелектуальних нормалізованих методик; інтерпретації, систематизації інформації; алгоритмічної аналітико-синтетичної переробки інформації);

*уміння фіксації інформації* (представлення інформації в формальному вигляді; створення інформаційних об'єктів різних типів; встановлення зв'язків між інформаційними об'єктами; алгоритмічного перетворення знайденої інформації, постійного

поповнення інформації та добудови своєї особистісної системи знань);

*уміння практичної реалізації інформації* (створення нової інформації, зберігання і накопичення її за допомогою баз даних; безпосереднє використання інформації для розв'язання поточних професійних завдань, прийняття рішень; проектування і конструювання об'єктів і дій, різних за будовою, в тому числі логічних і формалізованих; використання інформації у відповідності з виробничими і пізнавальними завданнями);

*рефлексивні уміння* (оцінювання ІАД, її корегування з урахуванням власних можливостей і здібностей; адаптація ефективних її елементів до умов, що змінилися; самостійний вибір критеріїв оцінювання інформації; інтерпретація різних підходів, створення «жорстких особистісних фільтрів» та «чітких способів відбору цінної інформації»; об'єктивне оцінювання позитивних і негативних аспектів кожного компоненту системи інформаційних ресурсів; алгоритмізація вилучення, критичне оцінювання і використання отриманої інформації у контексті певної управлінської проблеми).

Інформаційно-аналітичні уміння відносяться до загальнонавчальних умінь, які є основою пізнавальної діяльності особистості. Актуальність їх формування і постійного розвитку не викликає сумніву, оскільки вони виступають чинником академічної мобільності, що збільшує пізнавальні ресурси керівника (дозволяють визначати і розв'язувати пізнавальні проблеми в усіх видах діяльності, зокрема управлінської); вдосконалення професіоналізму (особистісне і професійне зростання); підвищення мобільності і конкурентноздатності на ринку праці, створення позитивного іміджу навчального закладу на ринку освітніх послуг [8].

Слід зазначити, що уміння в галузі пошуку і семантичної обробки інформації є обов'язковими складовими інформаційно-аналітичної компетентності, яка забезпечує ефективну професійну діяльність будь-яких фахівців, в тому числі й керівників [9, с. 827]) – особи, які працюють на керівних посадах, визначених Типовими штатними нормативами ПТНЗ.

Ми звернули увагу на те, що в сучасній науковій психолого-педагогічній літературі здебільшого йдеться про формування і розвиток певних компетентностей в учнів, студентів, майбутніх

фахівців різних галузей, викладачів різних навчальних дисциплін, однак проблема розвитку компетентностей (професійної, управлінської, соціальної, комунікативної тощо) керівного персоналу ПТНЗ залишається поза увагою дослідників. Водночас вважаємо доцільним зауважити, що від рівня компетентності саме керівників залежить ефективність діяльності всього педагогічного колективу, якість підготовки кваліфікованих кадрів, якість управління навчальним закладом.

Рівень дослідження компетентності як соціально-педагогічного явища, процесу, оцінки дозволяє виокремити в ній такий загальний компонент як певні знання, уміння, навички. Ця традиційна тріада притаманна й інформаційно-аналітичній компетентності керівників ПТНЗ, яку розглядають як «реальну мету» та «стан адекватного виконання завдань», за результатами якого можна визначити «компетентний або не компетентний» він щодо «затребуваного рівня виконання», а «не відносно досягнень інших». Одним із показників ефективної діяльності керівника є його здатність до вибору найбільш оптимальних, аргументованих управлінських рішень, що неможливо без глибокого аналізу інформації, тобто притаманність йому критичного мислення. Уміння роботи з інформацією визначають процесуальний (діяльнісний, функціональний) компонент інформаційно-аналітичної компетентності. Це означає, що керівнику належить використовувати ті чи інші методи (йдеться про знання і уміння водночас) для розв'язання управлінських проблем. Отже, саме в процесі інформаційно-аналітичної діяльності відбувається подальший розвиток інформаційно-аналітичної компетентності керівного персоналу ПТНЗ.

З точки зору Т. Єлканової інформаційно-аналітична компетентність відноситься до ключових (базисних). Опанування нею – «шлях до універсалізації якостей людини, який сприяє реальному розумінню людиною самого себе, свого місця і своєї ролі» [3].

Насамкінець зазначимо, що навчитись адекватно адаптуватись до інформаційних полів і технологій, які швидко змінюються, самостійно орієнтуватись і успішно функціонувати в умовах динамічного інформаційного середовища, продуктивно використовувати отримані знання й інформацію як в особистісних, так і соціально значущих цілях, продукувати нову



інформацію, а отже й знання, сьогодні є найважливішою умовою компетентного управління ПТНЗ.

На жаль, її формування і розвиток не носять цілеспрямованого і обґрунтованого характеру ні в системі підготовки фахівців з управління навчальними закладами, ні в системі підвищення їхньої кваліфікації, ні в системі методичної роботи обласних навчально-методичних центрів ПТО. Водночас педагогічна практика свідчить про те, що нерідко її недостатній розвиток (недостатність знань інформаційно-пошукових систем та можливостей їх використання для задоволення інформаційних потреб, про способи класифікації і систематизації інформації, алгоритмів складання різних форм фіксації інформації та її аналізу, використання сучасних засобів комунікації тощо) стає причиною невдач в управлінській діяльності.

Кадровий склад керівників ПТНЗ, сформований із фахівців, які не вивчали у вищих навчальних закладах навчальну дисципліну «Інформатика», а в процесі перепідготовки були тільки ознайомлені з основами інформатики. Тому виникає необхідність розробки наукових підходів до організації самоосвіти цієї категорії суб'єктів професійної освіти і навчання, використання потенціалу обласних навчально-методичних центрів ПТО.

За результатами спостереження та проведених співбесід з директорами ПТНЗ виявлено, що у своїй більшості вони слабо мотивовані до безпосередньої роботи з комп'ютером (пошук, збереження інформації). Ці види діяльності вони делегують виконавцям (заступникам, секретарю, бібліотекарю та ін.). Заступники директорів у своїй роботі з інформацією використовують комп'ютер здебільшого для роботи в Microsoft Word і PowerPoint, зберігання інформації, на що вказують результати вивчення аналітичних матеріалів веб-сайтів обласних навчально-методичних центрів ПТО та опитування цієї категорії керівників ПТНЗ. Вважаємо, що для посилення мотивації керівників ПТНЗ до розвитку інформаційно-аналітичної компетентності необхідне створення інформаційного середовища на рівні кожного регіону. Воно має наповнюватись не тільки інформаційним матеріалом, а через нього важливо здійснювати обмін інформацією між різними суб'єктами: управліннями освіти і науки, навчальними закладами, соціальними партнерами.

Таким чином, інформаційно-аналітичній діяльності керівника в забезпеченні якості управління ПТНЗ належить визначальна роль. Прийняття ефективного управлінського рішення щодо підготовки кваліфікованих робітників вимагає від них теоретичних і технологічних інформаційно-аналітичних знань, умінь і навичок. Постійний розвиток інформаційно-аналітичної компетентності є умовою одночасне виконання багатьох дій, пов'язаних з різноманітною діяльністю: управлінською, педагогічною, психологічною, методичною, організаційною, дослідницькою, господарською, економічною, підприємницькою, інформаційною, інноваційною, громадською. Їх реалізація можлива за умов володіння високого рівня знаннями у різних галузях, зокрема в галузі гуманітарних наук. Специфікою професійної діяльності керівників ПТНЗ на сучасному етапі трансформації ПТО є: розбудова державно-громадського управління всередині ПТНЗ; поступовий перехід до автономізації та децентралізації управління на всіх рівнях; залежність результатів діяльності ПТНЗ від ситуації на ринку праці і від результатів власної діяльності; жорстокі часові обмеження прийняття рішень; хронічна інформаційна невизначеність; суперечливість нормативних приписів, їх нерегульованість, або припинення дії без попередження; підпорядкованість багатьом інстанціям вищого рівня; неврегульованість дій багатьох контролюючих органів; відсутність або несформульованість критеріїв ефективності діяльності; постійна нестача фінансових і матеріальних ресурсів; виникнення екстремальних ситуацій тощо.

### *Список джерел*

1. Болгаріна В. Культура управління як складова модернізації професійної освіти / Валентина Болгаріна / Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи: зб. наук. праць / [редкол.: В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – К.: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2011. – Вип. 1. – С. 101–112.
2. Гайдамак Е. С. Развитие информационно-аналитической компетентности в процессе разработки электронных средств учебного назначения // Вестник Омского гос. пед. ун-та [Электронный ресурс]. – Вип. 2006. – Режим доступа: [www.omsk.edu](http://www.omsk.edu) – Название с экрана.
3. Елканова Т. М. Формирование информационно-аналитической компетентности в структуре общегуманитарного базиса образования / Т. М. Елканова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 12. – С. 53–57.

4. Катюк Я. Психологічні особливості діяльності керівників ПТНЗ / Ярослав Катюк // Соціальна психологія. – 2009. – № 1. – С. 131–136.
5. Классификатор профессий ДК 003-2010 / [Електронний ресурс]: Режим доступу: / <http://posada.com.ua/useful/employer/5/12/>. – Назва з екрану.
6. Конаржевский Ю. А. Внутришкольный менеджмент / Ю. А. Конаржевский. – Новая школа, 1993. – 140 с.
7. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Нина Васильевна Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
8. Назначило Е. В. Развитие информационно-аналитической компетентности преподавателя в процессе непрерывного педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Назначило Елена Валерьевна; Магнитогорский гос. ун-т. – Магнитогорск, 2003. – 193 с.
9. Новий тлумачний словник української мови у 3 т. Т. 1 [уклад. В. Яременко, О. Сліпущко]. – К.: Аконт, 2005. – 927 с.)
10. Новиков Д. А. Введение в теорию управления образовательными системами / Дмитрий Александрович Новиков. – М.: Эгвес, 2009. – 156 с.
11. Омельченко В. И. Развитие информационно-аналитической компетентности будущего офицера-инженера в условиях смешанного обучения информатике: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Омельченко Валерия Игоревна; Челябинский гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2011. – 26 с.
12. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління: посібник / Лідія Ернестівна Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 568 с.
13. Петренко Л. Емпіричне дослідження розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів / Л. Петренко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 2. – С. 51–57.
14. Петренко Л. М. Структурування інформації в управлінні якістю підготовки кваліфікованих робітників / Л. М. Петренко // Забезпечення якості освіти: теорія та практика: кол. монографія / під заг. ред. Н. В. Житник. – Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2011. – С.130–157.
15. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Пикельная Валерия Семеновна; Криворож. пед. ин-т. – Кривой Рог, 1993. – 374 с.
16. Романова Е. С. 99 популярных профессий: психол. анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
17. Сергеева Л. Технологічні підходи до формування управлінської компетентності керівників ПТНЗ / Лариса Сергеева: [Електронний ресурс]: Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Npd/2010\\_2/Siergeie.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Npd/2010_2/Siergeie.pdf). – Назва з екрану.

18. Супрун В. Стан і перспективи розвитку професійно-технічної освіти в сучасних умовах / В'ячеслав Супрун / Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали звітної наук.-практ. конф. (м. Київ, 28 березня 2013 р.). Т. 1. / Ін-т професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В. О. Радкевич, Г. В. Єльнікової. – К.: ІПТО НАПН України, 2013. – С. 19–25.

19. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. для студ. пед. спец. ВНЗ / Василь Васильович Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

### **1.6 Роль інтелектуальної власності в управлінні науково-педагогічною та інноваційною діяльністю у вищих навчальних закладах**

Світовий досвід останніх років дещо змінив уявлення про можливі шляхи розвитку людства. Якщо раніше вважалося, що провідна роль у зростанні економіки держав належить природним ресурсам, то тепер на передній план виступає інтелектуальний потенціал нації.

Сьогодні інтелектуальна, творча діяльність набуває дедалі більшого значення у найрізноманітніших сферах людської діяльності. Від значущості інтелектуального потенціалу суспільства залежить успіх розв'язання посталих перед ним економічних проблем.

Водночас, залучення інтелектуального потенціалу вищих навчальних закладів (ВНЗ) – найбільших виробників сучасних інноваційних технологій, створених на основі наукових відкриттів, винаходів (об'єктів права інтелектуальної власності – ОПІВ), до реалізації національної інноваційної стратегії розвитку економіки України залишається невирішеною проблемою і потребує особливої уваги, розуміння і допомоги від державних органів управління системою освіти і науки України.

Підвищення як рівня української економіки взагалі, так і розвитку ВНЗ в тому числі, неможливе без інтенсивного розвитку інноваційної та інтелектуальної діяльності. Слід відзначити, що на сьогодні серйозною проблемою в цій сфері діяльності залишається недостатня визначеність законодавчих відносин між ВНЗ, державою та підприємствами.

В умовах формування у провідних країнах світу нової економіки, що базується на новітніх досягненнях науки і

сучасних комунікаційних технологіях, наука перетворилася на специфічну сферу товарного виробництва, що виробляє специфічний і дуже дорогий товар — об'єкти інтелектуальної власності (ІВ).

*Слід зазначити, що інтелектуальна власність — це права на результати розумової діяльності людини у науковій, літературній, художній, виробничій, інформаційній та інших сферах, які є об'єктом цивільно-правових відносин у частині права кожного володіти, користуватися і розпоряджатися результатами своєї інтелектуальної, творчої діяльності.*

Основним фактором успішної підготовки майбутніх фахівців є наявність у вищих навчальних закладах висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів. Йдеться про педагогів, які спроможні працювати відповідно до зростаючих потоків наукової інформації, оволодівати інноваційними освітніми технологіями і впроваджувати їх, сприяти розвитку інтересу студентів до обраної професії та їх професійних творчих здібностей.

Перетворення, що відбуваються у сучасному суспільному житті України (перехід до ринкової економіки, інтеграція вищої вітчизняної школи в Європейський освітянський простір, потреба у конкурентоспроможних фахівцях тощо) призводять до необхідності створення нових організаційно-педагогічних умов, які б сприяли більш успішній науково-педагогічній діяльності у вищих навчальних закладах.

Здійснюючи науково-методичну діяльність, яка включає нормативний, психолого-педагогічний, інформаційний, інноваційний, технологічний, дослідницький та управлінський напрями, викладачі вищих навчальних закладів постійно вдосконалюють свої особистісні якості та професійні уміння. Це сприяє творчому розвитку педагогів, формуванню їх наукового світогляду та управлінських навичок, створенню інноваційних технологій, авторських навчальних посібників, підручників тощо. У зв'язку з цим особливої значущості набувають проблеми поширення знань серед викладачів і студентів з питань інтелектуальної власності.

В процесі підготовки фахівців для різних сфер господарювання викладачі повинні розуміти, що для правильного

професійного самовизначення велике значення має об'єктивна оцінка своїх інтелектуальних можливостей.

Відомо, що інтелект (від латинського *intellectus* – розуміння, відчуття, сприйняття) означає здатність до мислення, раціонального пізнання. Отже інтелектуальна праця – це розумова праця людини, спроможної творити. Англійський психолог Г. Айзенк, автор багатьох тестів з перевірки інтелектуальних можливостей людини, стверджує, що існує досить тісний зв'язок між інтелектуальними здібностями представників тієї чи іншої професії й тим, наскільки престижна ця професія в суспільстві.

Чим вищий інтелектуальний потенціал індивідуума, тим цінніші результати його творчої, інтелектуальної діяльності. Інтелектуальна діяльність – це творча діяльність, а творчість – це цілеспрямована робота людини, результатом якої є щось нове, що відрізняється неповторністю, оригінальністю, унікальністю. Для людини характерні два види творчості – художня і технічна. Результатом художньої творчості є літературні й художні твори, а результатом технічної творчості – винаходи, промислові зразки, ноу-хау тощо.

Основним товаром на ринку новацій є науковий і науково-технічний результат у вигляді продукту інтелектуальної діяльності (об'єкти права інтелектуальної власності, наукові розробки, інноваційні технології). Творча, наукова діяльність завжди спрямована на отримання й розповсюдження нових знань фундаментального, прикладного й раціоналізаторського напрямку.

На жаль, в сучасних умовах ринкової економіки, ще досить велика кількість вітчизняних фахівців не зовсім розуміє ролі об'єктів інтелектуальної власності в процесі виробництва та реалізації конкурентоздатної продукції. Безумовно, однією з причин такого положення є слабке знання своїх прав авторами, винахідниками та іншими особами, що створюють і використовують об'єкти інтелектуальної власності.

Так, досить часто у вищих навчальних закладах видання навчальної та наукової літератури не враховує питань авторського права, а разом з тим, матеріальний інтерес авторів до публікації своїх робіт міг би помітно підвищити їх якість та кількість.

Інтелектуальна власність являє собою широке правове поняття, що включає права на різні результати інтелектуальної діяльності. Відносно прав на об'єкти інтелектуальної власності діє ряд загальних норм, що зафіксовані у міжнародних угодах, передбачені національним законодавством певної країни.

У відповідності до Цивільного кодексу України право інтелектуальної власності являє собою:

- право на визнання людини творцем (автором, виконавцем, винахідником, ін.) об'єкта права інтелектуальної власності;
- право на використання об'єкта права інтелектуальної власності;
- виключне право дозволяти використання об'єкта інтелектуальної власності;
- виключне право перешкоджати незаконному використанню об'єкта права інтелектуальної власності, у тому числі забороняти таке використання.

Для різних об'єктів інтелектуальної власності існують різні підстави для виникнення права. В деяких випадках виняткові права виникають через створення самого об'єкту (авторське право), інші вимагають спеціальної процедури отримання патенту (винаходи, промислові зразки) або реєстрації (товарні знаки).

Суб'єктами права інтелектуальної власності є творець (творці) об'єкта права інтелектуальної власності та інші особи, яким належать особисті немайнові та (або) майнові права інтелектуальної власності. Винятковий характер прав на об'єкти інтелектуальної власності полягає в тому, що використання таких об'єктів будь-якими особами без дозволу правовласника є незаконним і спричиняє за собою відповідальність, передбачену чинним законодавством.

Термін дії прав на більшість об'єктів інтелектуальної власності обмежений. Наприклад, на винахід видається патент терміном в 20 років, а термін дії майнових авторських прав – на протязі життя автора та 70 років після його смерті. Одна з основних властивостей інтелектуальної власності полягає в тому, що вона повинна приносити матеріальну чи іншу користь.

Сьогодні вже можна констатувати, що конкурентоспроможність вищого навчального закладу визначається не тільки якістю підготовки фахівців, але й умінням

створювати, охороняти й реалізовувати інтелектуальну власність, застосовувати ефективні методи управління науковою та інноваційною діяльністю.

З метою покращення стану справ щодо обізнаності працівників вищих навчальних закладів з питань інтелектуальної власності доцільно вживати таких заходів, як:

- проведення самоаналізу кафедр та інших структурних підрозділів щодо наявності об'єктів інтелектуальної власності; організація консультування з питань інтелектуальної власності відповідними фахівцями (з підрозділів інтелектуальної власності, патентно-ліцензійного відділу, кафедри інтелектуальної власності тощо);

- забезпечення науково-методичною літературою, періодичними виданнями з питань інтелектуальної власності;

- участь в міжвузівських семінарах, науково-практичних конференціях із зазначених проблем;

- розробка програм підвищення рівня знань (підвищення кваліфікації) співробітників з питань інтелектуальної власності; організація навчаючих семінарів, обміну досвідом, тощо.

Отже, зважаючи на те, що інтелектуальна власність використовується в усіх без винятку видах економічної діяльності, з її основами повинні бути ознайомлені всі громадяни країни. Адже ми живемо в епоху технологічних суспільств, коли конкурентоздатність підприємств, організацій, вищих навчальних закладів визначається перш за все використанням інноваційних технологій, результатів інтелектуальної діяльності.

Завдяки наявному високому науково-технічному потенціалу вищі навчальні заклади здатні пристосовуватися до сучасної ринкової системи. До результатів наукової, науково-дослідної і творчої діяльності ВНЗ відносять наукові відкриття, винаходи, підручники, навчальні посібники, монографії, наукові статті, комп'ютерні програми та інші об'єкти інтелектуальної власності.

Найважливішою складовою наукової та інноваційної діяльності ВНЗ є система управління інтелектуальною власністю. Існують особливості розвитку та формування системи управління інтелектуальною власністю в сучасних умовах функціонування ВНЗ. Це стосується питань правової охорони результатів наукових досліджень, інформаційно-правового забезпечення,



маркетингу та оцінки вартості інтелектуальної власності, її комерціалізації на основі ліцензійно-договірних відносин тощо.

Управління системою інтелектуальної власності і трансфером технологій в умовах інноваційної діяльності підприємств здійснюється відповідно Законодавства України, що спирається на положення Конституції України, Цивільного й Господарського кодексів України, Законів України: «Про державне регулювання діяльності у сфері трансферу технологій», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про інноваційну діяльність», «Про охорону прав на винаходи і корисні моделі», «Про охорону прав на промислові зразки», «Про авторське право і суміжні права», інші нормативно-правові акти, а також міжнародні договори України у сфері ІВ та трансферу технологій. Так як до складу технології входять різні ОПІВ, то в кожному окремому випадку слід керуватися певними законами.

Відповідно до Закону України «Про державне регулювання діяльності у сфері трансферу технологій» трансфер технології – це передача технології, що оформляється шляхом укладення двостороннього або багатостороннього договору між фізичними та/або юридичними особами, яким установлюються, змінюються або припиняються майнові права і обов'язки щодо технології та/або її складових. Розрізняють «складову технології» та «об'єкт технології». Об'єкт технології визначають як наукові та науково-технічні результати, об'єкти права ІВ (винаходи, корисні моделі, твори наукового, технічного характеру, комп'ютерні програми, ноу-хау або їх сукупність), в яких відображено перелік, строк, порядок та послідовність виконання операцій, процесу виробництва та/або реалізації і зберігання продукції. Складовою технології є частина технології, де відображено окремі елементи технології у вигляді наукових та науково-прикладних результатів, ОПІВ, ноу-хау.

Отже, трансфер технологій має бути містком між наукою, що є головним джерелом інновацій, та підприємствами, які впроваджують технології у реальну економіку, перетворюючи нові знання у додану вартість та матеріальні блага. З метою ефективного управління зазначеним процесом необхідно створювати спеціальні підрозділи як в наукових організаціях, так і на підприємствах. Саме ці служби повинні тісно співпрацювати на досягнення взаємовигідних результатів від трансферу

технологій, комерціалізації інтелектуальної власності. Однак, сьогодні можна констатувати певну однобічність: у ВНЗ за наказом Міністерства освіти і науки України такі підрозділи (з питань інтелектуальної власності) створені, а у більшості підприємств – відсутні.

На сьогоднішній день більшість підприємств України не є інноваційно-активними – вони потребують приблизно лише третину створюваних науково-технічних розробок. При цьому науковий потенціал країни досить потужний. Причин, через які технології, інтелектуальна власність, створені, зокрема, у вищих навчальних закладах України, не передаються промисловим підприємствам багато. Серед них: неврегульованість нормативно-законодавчої бази, відсутність системи трансферу технологій, а також неефективна взаємодія суб'єктів інноваційного процесу – ВНЗ і підприємств.

Але система трансферу технологій в Україні формується і має певні правові засади щодо управління нею. Все впевненіше встановлюється взаємодія й створюються надійні контакти, налагоджується партнерство між підприємствами та вищими навчальними закладами. Така співпраця збільшує взаємну довіру розробників й споживачів інноваційних технологій, надає більшій мотивації науковцям і підприємцям.

В той же час, міжнародний трансфер технологій у вигляді продажу об'єктів інтелектуальної власності, ліцензійних угод, наукомістких послуг у рамках інжинірингу та консалтингу перетворюється за сучасних умов на перспективний та дієвий засіб зростання доходів і завоювання нових ринків. Трансфер технологій, як основна форма просування інновацій, включає:

- передачу прав на ОПІВ (патентів на винаходи);
- патентне ліцензування;
- торгівлю безпатентними винаходами;
- передачу технологічної документації;
- передачу ноу-хау;
- передачу технологічних відомостей, що супроводжують придбання чи оренду (лізинг) устаткування і машин;
- інформаційний обмін на конференціях, семінарах, симпозіумах, виставках і т.п.;
- інжиніринг;
- організацію спільного виробництва тощо.

Таким чином, трансфер технологій слід уявляти як організовану систему, в якій щойно створена технологія передається від закладів, що її розробляють (ВНЗ, наукові та науково-дослідні лабораторії), суб'єктам підприємницької діяльності. Цей процес необхідно супроводжувати укладанням певних договорів.

Системний підхід у реалізації зазначених заходів дозволить підприємствам України здійснювати оновлення продукції, технологій, отримувати інформаційне, фінансове, податкове, правове забезпечення реалізації інноваційних програм, реалізувати в повному обсязі інноваційну стратегію розвитку, що в кінцевому результаті дозволить Україні посідати провідне місце серед технологічно розвинених країн світу.

Суть управлінської діяльності у сфері інтелектуальної власності полягає в налагодженні складної та розгалуженої системи відносин, що охоплює фактори розвитку інтелектуальної творчості і впровадження нових розробок, правової охорони, контролю і обліку кінцевих результатів. Вибір серед результатів творчої діяльності тих, на які доцільно отримати права, є першим практичним завданням управління ІВ. А головною метою такої управлінської діяльності є отримання прибутку або іншої користі внаслідок створення та використання об'єктів права ІВ.

Управління ІВ можна розглядати у трьох площинах:

- управління як процес – це перетворення одного результату творчої діяльності в інший (наприклад, ідея – результат НДР – винахід – технологія);
- управління як функція – цілеспрямований інформаційний вплив на творців ІВ з метою спрямування їх дій на отримання бажаних результатів;
- управління певною структурою (підприємством, організацією, ВНЗ, що здійснює, розробляє або використовує ОПІВ).

Для вирішення проблем у сфері управління інтелектуальною власністю необхідне розуміння того, що без чіткої політики у сфері інтелектуальної власності, котра повинна забезпечувати правила і рекомендації щодо комерційної експлуатації інтелектуальної власності, встановлювати критерії на права власності, визначати відповідальність і обов'язки для всіх організаторів спільної справи, університетам і підприємствам

буде важко рухатися у напрямку трансферу технологій системно і впевненим шляхом.

Як показує досвід, правильно сформована і організована політика в області ІВ є важливим чинником активізації інноваційної діяльності ВНЗ. Особливою складовою цієї політики має бути створення системи стимулювання творчої діяльності науково-педагогічних працівників, сприяння винахідницькій діяльності. Адже професійна самореалізація науково-педагогічних працівників ВНЗ ґрунтується на творчому підході до організації навчально-виховного процесу, результативній науковій та інноваційній діяльності, постійному підвищенні рівня кваліфікації та педагогічної майстерності.

У суспільстві існують матеріальна і духовна сфери і, відповідно, матеріальне і духовне виробництво. У сфері матеріального виробництва створюються переважно засоби виробництва і предмети споживання. Винаходи, промислові зразки, комп'ютерні програми, твори науки, літератури, мистецтва (інтелектуальна власність) створюються у сфері духовного виробництва. Саме духовне виробництво й притаманне ВНЗ, його продукцією є об'єкти інтелектуальної власності. Отже, характерним для сфери інтелектуальної власності можна вважати наступне:

- всі об'єкти інтелектуальної власності — результати або прояви діяльності розуму людини. Ряд цих об'єктів — прямий і безпосередній прояв людського таланту в області науки, техніки, літератури, мистецтва;

- результати інтелектуальної діяльності мають вартісні оцінки, як й інші продукти людської праці. Вони можуть бути включені в товарообіг на комерційних умовах, давати корисний ефект (економічний, соціальний і тому подібне), задовольняти особисті і суспільні потреби;

- продукти інтелектуальної діяльності виступають носіями певної інформації. Це — нові вирішення технічних завдань (винаходи, промислові зразки), товарні знаки тощо. Сама інформація має нематеріальний характер і, лише будучи втіленою у форму (у технічну документацію, текст, графічний знак, символ і так далі), що об'єктивувалася, може бути включена в науково-технічний або комерційний обіг як інтелектуальний продукт.

Відносини, що виникають в процесі людської творчої діяльності, в результаті якої створюються об'єкти інтелектуальної власності, вимагають правового регулювання. Таке регулювання необхідне перш за все для встановлення порядку в отриманні та захисті прав людини на результати творчої діяльності. Основними суб'єктами цих відносин, згідно з діючим законодавством України, вважаються автори творів, виконавці, винахідники та інші особи, а в науковій сфері – наукові працівники. Останні, маючи відповідну кваліфікацію (незалежно від наявності наукового ступеня або вченого звання) і професійно займаючись науковою, науково-технічною, науково-педагогічною діяльністю, досягають певних творчих результатів. Зазвичай основним результатом такої діяльності можуть бути нові знання, одержані в процесі фундаментальних або прикладних наукових досліджень, нові конструктивні чи технологічні рішення, наукові відкриття, винаходи, монографії, підручники, наукові статті та ін.

Створення наукових творів, зокрема, освітніх та науково-популярних видань, які є об'єктом авторського права і охороняються Законом України «Про авторське право і суміжні права», законодавство розглядає як один із пріоритетних напрямів інноваційної діяльності. Науково-педагогічні працівники можуть застосовувати у своїй діяльності інноваційні технології, які істотно поліпшують якість навчання, зокрема у випадку проведення дистанційних навчальних курсів чи контролю знань студентів тощо. При цьому педагогічна технологія має важливу особливість – спрямованість процесу навчання на розвиток особистості. З таких позицій технологію педагогічного процесу потрібно розглядати як сукупність необхідних, послідовних педагогічних дій викладача і студента, що ведуть до запланованої мети – освіти, розвитку, виховання, навчання.

У науковій літературі поняття «педагогічна інновація», «педагогічний інноваційний процес», «педагогічна інноваційна діяльність» часто розглядають як тотожні. Існують різні підходи до визначення сутності інноваційної діяльності. З позицій системного підходу інноваційна діяльність розглядається як особистісна активність, пов'язана з виникненням та поширенням нововведення. Найважливішою умовою успішності інноваційної

діяльності вважається психологічна готовність фахівців до прийняття нововведення.

Так, закон України «Про інноваційну діяльність» розглядає інновації як новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукцію або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери. Інноваційна діяльність трактується як така, що спрямована на використання і комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок та зумовлює випуск на ринок нових конкурентоздатних товарів і послуг.

Інноваційні розробки вимагають застосування творчого і наукового потенціалу педагогів. Ефективність науково-дослідної та інноваційної діяльності ВНЗ доволі часто визначається за такими критеріями:

- участь у науково-технічних програмах;
- участь у конкурсах на кращу наукову роботу;
- проведення й участь у роботі конференцій, симпозіумів, семінарів з проблем ІВ;
- підготовка наукових та навчально-методичних видань;
- підготовка науково-педагогічних кадрів (докторів і кандидатів наук);
- підвищення кваліфікації у сфері ІВ;
- налагодження контактів з підприємствами з метою залучення додаткових позабюджетних коштів у разі використання ними технологій, розроблених у ВНЗ;
- комерціалізація об'єктів права інтелектуальної власності;
- виведення наукових розробок на ринок інтелектуальної продукції (створення певної інформаційної бази даних, пошук потенційних покупців та інвесторів, партнерів, підбір грантів тощо).

Особливе місце в системі інтелектуальної власності посідають об'єкти авторського права - твори науки, літератури і мистецтва, які є результатом творчої діяльності. Тому для того, щоб підпадати під охорону згідно з авторським правом, твір має бути оригінальним.

Розвиток творчості є процесом природним і не визнає ніяких штучно побудованих рамок та обмежень. Однак, права авторів

мають якимось захищатись від піратства й несанкціонованого тиражування оригінальних творів. Особа, яка створила літературний, музичний, науковий, художній чи інший твір, вважається його автором.

Авторське право позначається терміном «копірайт» (*copyright*) (буквально — право на виготовлення копій), що означає дію, яка відносно літературних або інших художніх творів може виконуватись тільки самим автором або з його дозволу. Йдеться про виготовлення примірників літературного або іншого твору, наприклад книжки, картини. Право на виготовлення примірників може здійснюватись й третіми особами, які отримали на це ліцензію (дозвіл) від автора.

Щодо авторського права, слід розуміти, що правовій охороні підлягають форми вираження ідей автора, а не самі ідеї.

Інтелектуальна власність має подвійну природу. Право ІВ може бути майновим і немайновим. Це означає, що поряд з економічним привласненням результатів інтелектуальної праці, автор володіє сукупністю особистих немайнових (моральних) прав, які не можуть відчужуватися від їх власника внаслідок самої їх природи. І якщо у відносинах економічного привласнення (майнового) визначається «Кому дозволено використати даний твір?», то у відносинах духовного (немайнового) привласнення міститься відповідь на питання «Хто творець цього твору?».

При визначенні обсягу авторських прав й режиму використання твору велике значення має визнання його службовим. Авторське право на такий твір належить його автору. Виняткове право на використання твору, створеного в порядку виконання службового завдання, службових обов'язків чи доручень, належить роботодавцю, якщо в договорі між ним і автором не передбачено інше. Розмір авторської винагороди за кожний вид використання службового твору і порядок її виплати встановлюється в договорі. Відносини між авторами, які створюються в порядку виконання службових обов'язків або службового завдання, та їх роботодавцями регламентуються трудовим договором або контрактом, укладеним між ними.

Політика ВНЗ стосовно ІВ багато в чому залежить від розподілу прав на об'єкти ІВ між ВНЗ та іншими суб'єктами: ВНЗ – держава; ВНЗ – працівник університету (творець); ВНЗ –

підприємство (бізнес). Ці взаємовідносини потрібно активно вдосконалювати.

Проте, досить часто у ВНЗ ці взаємовідносини зводяться до того, що працівникові – автору створеного об'єкта ІВ виплачують тільки заробітну плату, майнові права на службові об'єкти авторського права (монографії, підручники, комп'ютерні програми) автоматично привласнюють ВНЗ і на цій підставі не виплачують авторам винагороду. Отже, потребує вирішення питання мотивації та стимулювання науковців для творчої діяльності, зокрема, виплати винагороди авторам перспективних наукових розробок, нових технологій, об'єктів права інтелектуальної власності.

З метою попередження можливих конфліктів між працівником і ВНЗ, Міністерством освіти і науки України розроблені й рекомендовані до використання такі форми виразу взаємовідносин у сфері ІВ:

- повідомлення про створення об'єкта ІВ;
- договір між роботодавцем і творцем про винагороду;
- договір про розподіл майнових прав на ОПВ, що створені при виконанні службових обов'язків і/або окремого доручення роботодавця.

Авторам слід пам'ятати, якщо за допомогою опублікування твір вперше доводиться до загального відома — це означає його обнародування. Право на опублікування тісно пов'язане з правами на відтворення та розповсюдження. Авторське право поширюється на опубліковані твори, що існують в якій-небудь об'єктивній формі: письмовій, усній, звуко- або відео-запису, зображувальній, об'ємно-просторовій та в інших формах. Водночас, авторське право не поширюється на ідеї, методи, процеси, способи, концепції, принципи, відкриття або прості факти. Авторське право на твір не пов'язане з правом власності на матеріальний об'єкт, в якому виражено твір.

Мала поінформованість щодо охорони й використання права інтелектуальної власності (винаходів, корисних моделей, торгівельних марок, фірмових найменувань, ноу-хау, літературних, музичних та художніх творів, комп'ютерних програм, баз даних та ін.) є проблемою культури і світогляду широких кіл нашого населення. Тому назріла нагальна необхідність всебічного навчання наших громадян основам



охорони й захисту прав інтелектуальної власності, найширшої популяризації питань авторського права в інтересах економічного, соціального і культурного прогресу.

Очевидно, що у сучасних умовах одним з головних завдань в системі стратегічного управління діяльністю будь-якої організації (підприємством, вищим навчальним закладом) стає ефективне використання їх інтелектуального потенціалу. Вирішення цього завдання вимагає наполегливої роботи, успіх якої залежить від зусиль багатьох міністерств, організацій і служб України.

А поки проблеми у сфері ІВ будуть вирішуватись на державному рівні, ВНЗ будуть реалізовувати своє головне призначення – вести підготовку фахівців, обізнаних в питаннях інноваційної діяльності, управління інтелектуальною власністю й трансфером технологій, створених на основі ІВ. Адже сучасні підприємства, організації та фірми гостро потребують таких фахівців.

Крім того, доцільним було б організувати підвищення кваліфікації широких кіл населення з питань інтелектуальної власності: для фахівців усіх без виключення галузей господарської діяльності, науково-педагогічних працівників, викладачів вищих навчальних закладів та загальноосвітніх шкіл, бізнесменів, керівників та менеджерів підприємств і фірм - для тих, хто займається інноваційною, творчою діяльністю і прагне розпоряджатися її результатами, надійно їх захистивши.

На курсах підвищення кваліфікації, під час навчальних або науково-практичних семінарів необхідно застосовувати інтерактивні методи навчання й спілкування на предмет виявлення у науково-педагогічних працівників здібностей до творчої, інноваційної діяльності.

Психологічні тести показують, що із здібністю до наукової творчості корелюють такі особистісні якості, як гнучкість, вразливість і пізнавальна відкритість, ініціативність, енергійність, прагнення до лідерства, настійливість, естетичне чуття, перевага складності, контроль над власним «Я» тощо. Відзначаються також і такі якості, як висока сприйнятливості до людей і проблем, гнучкість у оперуванні концепціями, почуття гумору, наполегливість і завзятість, нетерплячість при виконанні рутинних і монотонних робіт, схильність до ризику, живе

уявлення, фантазія. Наприклад, така не зовсім очевидна для успіху в науці якість, як почуття гумору, є однією із найстабільніших характеристик творчої особистості.

Одна з найголовніших характеристик творчої особистості – надзвичайно висока мотивація, котра інколи вимушує вченого жертвувати багатьма перевагами існуючого життя заради науки. Достатньо відомими є потреби когнітивного ряду – потреба у пізнанні (цікавість) і потреба у розумінні (потреба у філософській, теологічній, ціннісній теорії). Є два основні види мотивації вченого: зовнішня, основана на прагненні до матеріального благополуччя, ступеням, популярності; і внутрішня – інтерес до предмету, що вивчається. У діяльності більшості вчених обидва види мотивації взаємодоповнюються, хоча відомо немало випадків «чистого» служіння науці.

Інноваційні розробки вимагають застосування творчого і наукового потенціалу педагогів. Серед найбільш розповсюджених форм оволодіння педагогічними працівниками знаннями та вміннями у сфері інноваційної та інтелектуальної діяльності, а відтак - і форм підвищення професійного рівня науково-педагогічних працівників, виділяють: науково-практичні конференції, семінари–практикуми, проблемні творчі семінари й тренінги, вивчення передового досвіду, стажування, самоосвіту, проходження курсів підвищення кваліфікації та інші.

У науковій літературі поняття «педагогічна інновація», «педагогічний інноваційний процес», «педагогічна інноваційна діяльність» часто розглядають як тотожні. Існують різні підходи до визначення сутності інноваційної діяльності. З позицій системного підходу інноваційна діяльність розглядається як особистісна активність, пов'язана з виникненням та поширенням нововведення. Найважливішою умовою успішності інноваційної діяльності вважається психологічна готовність фахівців до прийняття нововведення.

Сьогодні інновації в сферах освітньої та наукової діяльності вищих навчальних закладів займають пріоритетне місце. При цьому “новизна” розглядається як оформлений результат фундаментальних, прикладних досліджень, розробок чи експериментальних робіт у будь-якій сфері діяльності з метою підвищення її ефективності (відкриття, винахід, патент,

технологія, твори науки, літератури, мистецтва, комп'ютерні програми тощо).[

Можливість комерційного використання об'єктів інтелектуальної власності як основного продукту інноваційної діяльності науково-педагогічних працівників – одна із важливіших умов підвищення мотивації наукової праці. Важливим фактором мотивації творчої діяльності є отримання гарантії винагороди за її результати. Для цього у відносинах між працівниками та адміністрацією ВНЗ необхідно створити умови, коли їх інтереси будуть співпадати. Серед таких умов: забезпечення відповідного фінансування, створення системи спеціальних стимулів для реалізації науково-педагогічних нововведень, пропагування та розповсюдження кращого досвіду роботи у сферах інноваційної діяльності та інтелектуальної власності.

Діяльність більшості людей, як правило, мотивована не якимось одним, виключним і всеохоплюючим мотивом, а комбінацією багатьох різноспрямованих і одночасно діючих мотивів. Тому можна припустити, що будь-яка окремо взята людина, працююча на поприщі науки, спонукувана не тільки прагненням до пошани і поваги, але й бажанням заробляти гроші.

Дослідження шляхів мотивації науково-педагогічних робітників в університетах, інститутах та інших навчальних закладах носить досить актуальний характер в багатьох країнах світу, і Україна не є виключення у цьому питанні.

Економічна криза, непослідовність державної науково-технічної політики призводять до падіння престижу вищої школи, наукової роботи і викладацької діяльності. Останнім часом значно скоротився притік талановитої молоді до ВНЗ, а їх випускників - до наукових установ і підприємств. Проблема старіння професорсько-викладацького складу сьогодні стоїть досить гостро.

Така ситуація змушує замислитися над тим, яким чином підвищити мотивацію науково-педагогічних працівників. Що ж є мотивацією наукових працівників, щоб творити і працювати на благо суспільства? Для справжніх учених матеріальна підтримка частіше не є головним фактором, але водночас досить важлива із наступних причин:

- добрий матеріальний стан дає науковцям можливість зосередитись на роботі;

- матеріальна підтримка, будь вона з боку держави, підприємств, чи ВНЗ, створює можливість реалізувати науковцям свої ідеї на практиці: наприклад для того, щоб провести наукові дослідження, необхідна лабораторія, оснащена обладнанням, інструментами - все це потребує матеріальних витрат;

- сприяє кращій організації навчального процесу, підготовці кваліфікованих спеціалістів, молодих учених, використовуючи не тільки теоретичні знання, але й маючи потужну практичну базу, що дозволить конкурувати із вченими на міжнародному рівні;

- забезпечить необхідні умови для розробок і створення технологій, промислових об'єктів, програмного забезпечення тощо (об'єктів інтелектуальної власності).

Обсяги й джерела фінансування наукової діяльності ВНЗ залежать від рівня розвитку країни, але основними з них є:

- фінансування державою;
- наукові гранти;
- прибутки, отримані в результаті трансферу інноваційних технологій і взаємодії з підприємствами.

Однією з головних причин, що стимулюють інтерес до сфери інтелектуальної власності є перехід до ринкової економіки та проголошення країною інноваційного шляху розвитку. Тому набуті знання з питань ІВ (у магістратурі за спеціальністю «Інтелектуальна власність», на відповідних курсах, конференціях, семінарах тощо) додадуть більшої вмотивованості творчої діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, аспірантів і студентів, підвищать її результативність.

Слід зазначити, що будучи віддаленими від світу бізнесу, ВНЗ не завжди знають, як краще мобілізувати їх академічні знання. Традиційно, вчені в університетах приділяють більше уваги важливості написання наукових статей та їх публікації. Але необхідно використовувати й іншу можливість – співпрацюючи з підприємствами комерціалізувати свої знання, свою інтелектуальну власність. Завдяки цьому ВНЗ зможуть зробити внесок у економіку своєї країни, забезпечити себе необхідною фінансовою підтримкою для здійснення фундаментальної ролі в науці й освіті, підвищити мотивацію науково-педагогічної діяльності. Водночас, ми не повинні піддаватися тиску

комерційної складової діяльності ВНЗ і забувати про важливість довгострокових наукових цілей і відповідальності за надання достойної освіти нашим громадянам.

Використання інтелектуальної власності вищими навчальними закладами - достатньо новий напрямок у їх діяльності, який потребує певної системи управління. У більшості випадків ВНЗ ще не мають чіткої внутрішньої політики щодо інтелектуальної власності, не в кожному ВНЗ сформовані служби або відділи, що відповідали б за управління активами інтелектуальної власності.

Однак, незважаючи на обмежений досвід роботи таких структурних підрозділів, існує чітка тенденція в усіх країнах світу в напрямку активації трансферу наукових результатів до підприємств. Тому персонал підрозділів з інтелектуальної власності (офісів трансферу технологій) ВНЗ повинен бути обізнаним як у науковій сфері, так і в сфері законодавства, що стосується управління правами інтелектуальної власності. Збільшення досвідчених фахівців з комерціалізації технологій та управління інноваційними процесами безперечно сприятиме розвитку творчої діяльності та підвищенню мотивації наукової праці у ВНЗ.

Вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду залучення суспільства до проблем ефективного використання інтелектуального потенціалу країни свідчить про актуальність зазначеного питання.

У наш час основою та стратегічним ресурсом для соціально-економічного і культурного розвитку суспільства, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності держави на міжнародному рівні є науково-технічний та інтелектуальний потенціал, який значною мірою зосереджений у стінах вищих навчальних закладів.

Державна підтримка університетів, так, як і взаємовідносини університетів з промисловістю, залежить від історичного й культурного коріння конкретно взятої країни. У багатьох розвинених країнах світу люди почали усвідомлювати, що наука (університети) має дуже важливе значення для економічного розвитку з багатьох причин:

- університети готують фахівців, які згодом будують наше майбутнє в науці, різних галузях промисловості, ділових установах, в уряді та інших структурах і сферах діяльності;

- провідними мотивами для більшості науково-педагогічних працівників є: самоцінність науково-дослідної роботи; інтенсивне наукове спілкування пізнавального типу, акумуляція знань, інформації, досвіду, новизна наукової творчості; можливість реалізувати свій творчий потенціал; бажання принести користь своїм відкриттям всьому людству або, принаймні, вирішити яку-небудь народногосподарську задачу;

- в університетах здійснюються дослідження, спрямовані на поліпшення життя людей та їх здоров'я (вакцини та засоби проти різноманітних захворювань, альтернативні засоби отримання енергії, швидке бездротове спілкування та багато іншого) тощо.

Отже, сьогодні важливим завданням на державному рівні стає визначення головних пріоритетів щодо забезпечення адекватного рівня стимулювання активності університетів (ВНЗ усіх форм власності й рівнів акредитації) у сфері інтелектуальної власності.

В умовах стрімкого розвитку науково-технічного прогресу, ринкових відносин результати творчої діяльності (інтелектуальна власність) набувають все більшого значення, вони виступають і як товар, і як капітал. Саме інтелектуальний капітал визначає конкурентоспроможність сучасного підприємства, а ефективне використання інтелектуальної власності в господарській діяльності дозволяє отримати максимальний дохід від підприємницької діяльності.

Зростання ролі інтелектуальної власності, новаторства дає не тільки суттєвий економічний, але й значний соціальний ефект. Інтелектуальна власність сприяє розкриттю природних можливостей людини, збагачує її духовно, виробляє активну життєву позицію, залучає до управління виробництвом, виконуючи таким чином важливу соціальну функцію.

Сьогодні Європа стикається з глибокими соціально-економічними, демографічними, екологічними та технологічними проблемами, і вища освіта відіграє ключову роль у їх вирішенні. Зокрема, це стосується міжнародного співробітництва (партнерства) щодо розвитку інновацій в Європі.

Стає очевидним, що ті країни, які взяли напрям на інноваційний розвиток, на розвиток економіки, що ґрунтується на знаннях, показують найвищі рівні конкурентоспроможності на міжнародному ринку.

Сьогодні існує чітка тенденція в усіх країнах світу щодо активації трансферу наукових результатів до підприємств. Тому, досить проблематичним залишається питання наявності досвідчених фахівців з комерціалізації й трансферу технологій, управлінців у сфері інноваційної діяльності. Вирішенню цих проблем сприятиме збільшення мобільності наукових працівників. Нові ідеї можуть бути краще відтворені при тісній взаємодії й контактах між ученими та підприємцями. Мотивація до збільшення такого співробітництва добре обґрунтована сучасним спрямуванням до глобалізації ринку і конкуренції, а також до розвитку економіки, основаної на знаннях.

Існує багато прикладів, коли дослідження в університетах успішно проводяться у співробітництві з підприємствами, приватними компаніями. Тому важливо, щоб були чітко визначені права володіння результатами спільної діяльності для усіх партнерів. Така співпраця збільшує взаємну довіру розробників й споживачів нових технологій, надає більшій мотивації вченим, науковцям, дослідникам і винахідникам. З досвіду розвинутих країн відомо, що ефективна взаємодія між університетами та індустрією, інтенсивне використання інтелектуального потенціалу призводить до їх значного економічного зростання й соціального прогресу.

Співробітництво між університетами та індустрією в науці й технологіях є достатньо складним і може розвиватися через різні механізми. Тому дуже цінним є обмін передовим досвідом у вирішенні зазначених вище проблем, зокрема під час міжнародних конференцій, семінарів, бізнес-форумів.

Для обговорення таких проблем та можливих шляхів їх вирішення Європейською Комісією в партнерстві з Королівським технологічним інститутом (КТІ) у Стокгольмі (Швеція, березень 2014р.) був організований тематичний бізнес-форум «Інновації та їх соціально-економічний вплив: підприємництво й університети» [2;3]. Учасницею цього форуму була й українська делегація з представників вищих навчальних закладів. Надзвичайна цінність цього заходу полягала в обміні передовим

міжнародним досвідом функціонування системи «наука-підприємництво». Тому вважаємо за доцільне навести окремі приклади цього досвіду з метою подальшого його впровадження в нашої країні.

Створення знань, корисних для суспільства, разом з дослідницькою та освітньою діяльністю, є однією з ключових ролей університетів у розвитку Європи. Саме тому освіта в університетах повинна сприйматися студентами досить сучасною, адже молоде покоління сьогодні очікує більшої кількості та різноманіття способів навчання і виховання, на відміну від того, що було достатнім одне або два покоління тому. Як вважає державний секретар Міністерства освіти Швеції Пітер Хонез, найважливішим інструментом університетів для створення корисних знань є студенти, які випускаються з цих університетів. Тисячі студентів щороку виходять з вищих навчальних закладів зі знаннями, що ґрунтуються на наукових дослідженнях, і це надзвичайно важливо як для суспільства в цілому, так і для промислових компаній.

У Швеції, зокрема в її столиці Стокгольмі, досить стрімко розвиваються партнерські відносини з багатьма інноваційними кластерами й постійно здійснюються інвестиції в науку. “Інновації в Стокгольмі змінилися з тих часів, коли Альфред Нобель - найзнаменитіший винахідник Швеції - підірвав будівлі, виконуючи свої експерименти з динамітом”- сказав мер Стокгольму Стен Нордін. Місто має надзвичайно потужний, відомий у всьому світі Королівський технологічний інститут, який тісно співпрацює з державними структурами й бізнес-партнерами (Ericsson, Scania та ін.) як у дослідницькій, науковій, так і в освітній діяльності. У необхідності такої співпраці абсолютно переконаний ректор КТІ Пітер Гудмундсон. Саме за таких умов університети відіграють особливу ключову роль у розвитку суспільства.

Водночас, питаннями щодо того, як зробити знання чимось цінним для суспільства, опікується й Шведське урядове агентство з інноваційних систем VINNOVA. Так, Шарлотта Брогрен, генеральний директор VINNOVA наголошує на тому, що хотілося б спостерігати набагато більшої участі студентів у науково-дослідній, інноваційній діяльності та активнішу співпрацю між факультетами. Крім того, наукові дослідження



повинні бути світового класу. Також необхідно забезпечити відкриті двері між університетами та іншою частиною суспільства: «Не достатньо лише давати знання з університетів, університети також мають навчатися у іншій частині суспільства», сказала Бруген. Голова Європейського Інституту Інновацій і Технологій Олександр фон Габайн рекомендує починати розвивати інноваційну діяльність із самого дитинства, ще на рівні дошкільних закладів.

Тісні контакти з університетами та інститутами в Швеції в глобальному масштабі були критичним компонентом конкурентоспроможності для Групи Getinge, що спеціалізується на в медичних технологіях, - ділиться досвідом голова ради директорів компанії Карл Беннет. Це є однією з причин, чому він виступає за збільшення державних інвестицій у наукові дослідження. Якість інноваційної діяльності починається з освіти, і, вочевидь, повинна супроводжуватись якісними дослідженнями: «Без правильної інноваційної культури ви нічого не досягнете, ось чому вона повинна бути заснована на тісній співпраці з університетами, інститутами та клієнтами, - все ґрунтується на якості», - зазначає Беннет. Швеції необхідно намагатись подвоїти свої інвестиції в дослідження, щоб економіка, заснована на знаннях, ставала все більшою реальністю.

Прикладом ефективної міжнародної співпраці університетів є Програма інноваційної імєрсії (занурення), яка спільно впроваджується між Університетом Іллінойсу (США) та КТІ (Швеція). Суть цієї програми розкрив Роб Валлі - представник Університету штату Іллінойс, Коледжу бізнесу та директор ІВС (Міжнародний бізнес консалтинг). Він пояснив, що програма спрямована на співробітництво груп іноземних студентів, які працюють над проектами, характерними для інноваційних екосистем, а також на розширення співпраці між глобальними технологічними кластерами, надаючи платформу для інформації, обміну та взаємодії. Валлі зазначив, що програма дає студентам впевненість в отриманні реального світового досвіду при виході на ринок праці. На його думку, сучасний університет повинен створювати підприємства, бути підприємницьким. У підприємницькому університеті не можуть бути проігноровані інвестори. При цьому слід пам'ятати, що навіть при відносно легкому отриманні першого туру фінансування, в подальшому,

створені компанії, що спеціалізуються на інноваційних проектах, так звані start-ups, повинні справити сильне враження на інвесторів.

Не сумніваються у необхідності створення й розвитку підприємницьких університетів й представники сучасного бізнесу. Так, Маркус Ройтер (Фінляндія), директор відділу технологій та управління всесвітньо відомої компанії Outotec, зауважив на тому, що університетам вкрай потрібні рухливі (мобільні) професори, які й будуть оборотом кадрів, що впливатиме на суспільство. Ці професори мають мислити як підприємці.

Підприємницькі мислення та дії поступово стають основною позицією в політиці сучасних університетів. На думку Вольфганга Херрманна, ректора Технічного університету Мюнхена (Німеччина), тільки ті університети повинні мати автономію, які мислять як підприємства. Підприємницький університет повинен регулярно перевіряти відповідність міжнародному рівню, підтримувати сильні мережі (зв'язки). "Підприємництво є більш ніж кут інноваційного трикутника, воно повинно взяти відповідальність за рух вперед", - говорить Херрманн. Саме тому він приділяє багато уваги ідеям щодо того, як зробити університети підприємницькими. Одна з них – формування філій за межами свого університету: Технічний університет Мюнхена має філії в Сінгапурі та Саудівської Аравії. Також Херрманн вважає за корисне, коли європейські університети будуть конкурувати, наприклад, з відомими американськими університетами.

Очевидно, що США сьогодні розглядається як зразок для наслідування досвіду інноваційної діяльності. З цього приводу Ханс ван Дюйн, Ректор Технічного університету Ейндховена (Нідерланди), зауважив, що там сміливіше йдуть на ризики в інноваційних розробках, тому в деякий момент це призводить до випередження в певних напрямках. В Європі частіше спостерігаються страхи невдач, що є реальним тягарем.

Сьогодні існує багато порівнянь досягнень у сфері інноваційних технологій із Силіконовою долиною. Але зовсім не обов'язково, щоб вона була лідером у всіх галузях. Так, батьківщиною мобільних інноваційних технологій є не Силіконова долина, як прийнято вважати, а скоріше - Стокгольм.

Сара Мазур, керівник відомої компанії Ericsson Research, випускниця КТІ, яка є власником 69 патентів, висвітлила роль Ericsson у створенні чотирьох поколінь стандарту GSM. Вона зауважила: «Для нас інноваційна діяльність ніколи не зупиняється, і з цієї причини ми тримаємося вже 140 років. Майбутнє приносить невимовні зміни в те, що компанія називає "суспільство мережі". Наші технології будуть використані не тільки для спілкування, але й для критично важливих сфер бізнесу та суспільства». Необхідно співпрацювати з компаніями через суспільство, щоб переконатися в тому, що здійснювані ними дослідження є актуальними. Сьогодні Ericsson інвестує 14% доходів на наукові дослідження та інноваційні розробки, 80% відсотків з них присвячені програмному забезпеченню.

Цінним є досвід КТІ щодо стратегічних відносини з такими провідними шведськими міжнаціональними корпораціями, як Ericsson, Saab, Scania і Sandvik. Залучити ці та інші компанії до співробітництва допомагає створення місцевої компетенції. Водночас й КТІ разом з іншими організаціями, зі Стокгольмським університетом та міським урядом, сприяє тому, щоб місцева інноваційна екосистема зберегла освіту та науку в її центрі. Мова йде про нарощування потенціалу та впровадження досвіду, а також про реалізацію інновацій. Найефективнішим способом здійснення поставлених задач є залучення молоді.

Підтвердженням останнього є досвід створення інноваційних кластерів у Стокгольмі, який відзначила Віце-мер Стокгольма Улла Гамільтон, посилаючись на тісну співпрацю КТІ з Відділом Інновацій Стокгольма. Ці партнерські відносини мають вирішальне значення для конкурентоспроможності міста.

Іншим прикладом є дослідження щодо втілення проекту користувачів E-Mobility BMW. Роман Вілімек (Німеччина), керівник цього проекту, повідомив, що у розробці міні електричного автомобіля брали участь партнери зі всього світу. Ось його рецепт для підвищення ефективності інноваційної діяльності в проектах Євросоюзу (ЄС): зменшення бюрократії у процесах оформлення й адміністрування проектів; скорочення часу виходу на ринок проектів у ЄС; посилення ролі малого та середнього бізнесу.

Заслуговує на увагу питання інноваційного розвитку сучасних транспортних систем. Вони можуть стати більш

інтегрованими, ефективними, безпечними і стійкими на основі використання технологій інформації, комунікацій та мобільності, зазначає Харальд Люданек (Швеція), виконавчий віце-президент, керівник відділу досліджень і розвитку компанії Scania. Досягнення цієї мети неможливе без тісного співробітництва у сферах ІТ-технологій, законодавства й підприємництва. Це складне завдання, але воно варте зусиль.

Технічні університети сприяють соціально-інноваційному розвитку. З цього приводу Шарлотта Ронхоф (Данія), віце-президент Конфедерації датської промисловості, зазначає: «Коли визначено проблему і треба її вирішити, нам потрібна технологія, щоб це зробити». Наприклад, в умовах, коли комп'ютери стають невід'ємною частиною нашого життя і комп'ютерні технології стрімко розвиваються, більшість людей не цікавиться їх устроєм і тим, як працюють ці комп'ютери. Одним з нововведень, був висунутий на INDEX премію Данії у 2013 році маленький комп'ютер (Raspberry Pi), яким можуть діти не тільки користуватися, але й дізнаватися про його устрій та кодування.

Цікавим є досвід підприємницького Університету Аалто (Фінляндія). У його складі працює Фабрика дизайну. Університет запрошує промислових партнерів, щоб розробляти проекти, в яких можуть брати участь студенти зі своїми ідеями. Створюється багатонаціональна команда студентів, а процес контролюється промисловими партнерами та професорами. Такий підхід надзвичайно мотивує всіх учасників проекту. Деякі з проектів являють собою нібито мрію майбутнього, здійснення якої допомагають втілити промислові партнери. У деяких випадках, студенти беруть на себе відповідальність за ці ідеї і починають власну справу (start-up).

Ефективність створення подібних start-up студентами залежить від багатьох обставин. Наприклад, є позитивний досвід, коли у цьому процесі вирішальну роль відіграли відділ інновацій КТІ та Шведське урядове агентство з інноваційних систем VINNOVA. Start-up компанія досліджувала віртуальну модель програмного забезпечення для будівельної галузі. Дослідницький грант допоміг керівнику цієї компанії, який є магістром КТІ, вдосконалити продукт до такого рівня, який відповідає вимогам клієнтів. Зазвичай, найважчим в процесі start-up є розробка й впровадження бізнес-ідеї. Перевагами таких start-ups (порівняно з

великими компаніями) є можливість творчої реалізації своїх ідей, виправданих стимулів й задоволення від здійснення власної справи.

Про вплив інновацій на соціально-економічний розвиток країни сповіла Євгенія Біто, генеральний директор ESADE (Іспанія). Вона зазначила, що сьогоднішній успіх Барселони у якості цифрової столиці Європи зумовили:

- 193 науково-дослідних і технологічних центрів (парків);
- 9 університетів, в т.ч. підприємницькі;
- найкращі світові бізнес-школи (ESADE, IESE);
- наукові та технологічні послуги;
- ініціативи щодо залучення фінансової підтримки інноваційної діяльності.

Показово, що Барселона стала місцем проведення Mobile World Congress - найбільшої в світі виставки мобільних технологій. У Барселоні є район 22@, що зосередив в собі великий інноваційний потенціал: 4500 фірм, технологічні кластери, новий простір для створення start-ups і зв'язків з університетами. Тут знаходиться знаменитий Barcelona Activa – інкубатор, в якому 1700 компаній з 3200 робочими місцями. В рамках міжнародного співробітництва Барселона взяла участь у наданні кредиту на розвиток InnoEnergy KIC - Співтовариства знань та інновацій КТІ. Всі ці досягнення є результатом стратегічних рішень, у прийнятті яких спільно беруть участь наука, бізнес та уряд.

Зважаючи, що обсяги й джерела фінансування наукової, інноваційної діяльності університетів залежать від рівня розвитку країни, необхідно ефективно використовувати такі основні їх види, як: фінансування державою; наукові гранти; прибутки, отримані в результаті трансферу інноваційних технологій і взаємодії з підприємствами. Саме за таких умов вітчизняні ВНЗ зможуть довести свій високий інноваційний, інтелектуальний потенціал. Адже у вищих навчальних закладах спільно працюють науковці, аспіранти і студенти. Тут розвиваються фундаментальні науки, створюються прикладні розробки. Це забезпечує науці ВНЗ високу ефективність і надзвичайну перспективність.

Підвищення мотивації наукових працівників, щоб творити і працювати на благо суспільства, розширення можливостей для реалізації науковцями своїх ідей на практиці сприятиме забезпеченню необхідних умов для збільшення інноваційних

розробок, створення й впровадження нових технологій, їх комерціалізації й трансферу в системі «наука-підприємництво».

Адже сьогодні всі розуміють, що ефективність сучасної економіки залежить не стільки від ефективності діяльності самостійних суб'єктів господарювання (промислових компаній, наукових інститутів, ВНЗ), скільки від того, як вони взаємодіють один з одним в якості елементів колективної системи створення і використання знань, а також від стану (якості) середовища такої взаємодії: правової, соціальної, культурної. І система ця має комплексно охоплювати:

- науково-дослідні інститути й університети, що перетворюють знання в прикладні розробки і конкретні технології;

- підприємства реального сектору, які формують попит на інновації й технології та створюють конкурентоспроможну продукцію;

- уряд, який формує політику у сфері науки і технологій, створює підприємницьке середовище, сприятливе для конкуренції та інновацій, і забезпечує оптимальне поєднання людських, фінансових ресурсів та знань для їх продуктивного використання;

- сукупність фінансових інституцій та механізмів для фінансування бізнес-проектів на всіх етапах їх реалізації від ідеї до впровадження.

Саме такий системний підхід у реалізації зазначених заходів дозволить підприємствам України здійснювати оновлення продукції, технологій, отримувати інформаційне, фінансове, податкове, правове забезпечення реалізації інноваційних програм, реалізувати в повному обсязі інноваційну стратегію розвитку, що в кінцевому результаті дозволить Україні посідати провідне місце серед технологічно розвинених країн світу.

У свою чергу, ознаки підприємницького університету позитивно впливатимуть на організацію навчального процесу ВНЗ, підготовку кваліфікованих спеціалістів, молодих учених. Саме такі університети зможуть конкурувати на міжнародному рівні.

У вищих навчальних закладах України є велика кількість наукових розробок, що за своїм рівнем у багатьох випадках не поступаються закордонним і які чекають своєї реалізації в промисловості. Наукові фундаментальні дослідження та

прикладні розробки проводяться у ВНЗ, як правило, за рахунок держави. При цьому фінансування наукових розробок значно зменшується з кожним роком. Тому слід залучати інші додаткові джерела фінансування. Так, все більше впроваджується практика укладання дослідницьких контрактів (договорів). Перспективним шляхом є застосування закордонного досвіду укладання дослідницьких договорів, зокрема, в межах наукових робіт для отримання міжнародних грантів.

Для більшої ефективності при формуванні плану наукових робіт, окрім фінансових питань, необхідно аналізувати та враховувати чинники власного інтелектуального потенціалу вищого навчального закладу. Під час закріплення службових обов'язків науково-педагогічних працівників потрібно також передбачити систему матеріального заохочування у вигляді авторської винагороди за створення перспективних наукових розробок. Тому дуже важливим в процесі виконання наукових робіт є етап виявлення об'єктів ІВ, їх оцінки та визначення майбутніх шляхів комерціалізації. В університетах стає актуальним процес формування портфелю об'єктів права інтелектуальної власності з урахуванням загальної науково-технічної політики університету.

При цьому політика сучасного університету повинна бути спрямованою на досягнення високого рівня інвестиційної привабливості за рахунок розвитку нових напрямів науки і техніки та налагодження співпраці з провідними промисловими компаніями України і світу, створення технопарків, бізнес-інкубаторів тощо.

Водночас, залишається проблемою перетворення результатів досліджень і розробок в добробут авторів і наукових організацій. У всьому світі відпрацьовується економічне, організаційне, нормативне забезпечення цього процесу, який завжди визначається національними особливостями, обумовленими нормативною базою і практикою підприємництва в конкретній країні. Тому вивчення і запровадження передового зарубіжного й вітчизняного досвіду з питань ефективного управління науковою та інноваційною діяльністю, результативністю такої діяльності має бути пріоритетним завданням для науково-педагогічної спільноти сьогодні й на перспективу.

### *Список джерел*

1. Цибульов П.М., Чеботарьов В.П., Зінов В.Г., Суїні Ю. Управління інтелектуальною власністю // За ред. П.М. Цибульова: монографія. – К.: «К.І.С.», 2005. – 448 с.
2. Корольова Т.С. Ефективність використання наукового потенціалу вищого навчального закладу // Вісник соціально-економічних досліджень: Зб. наук. пр. – Вип. 29. – Одеса: ОДЕУ, 2007.
3. Ільченко М.Ю. Наукова та інноваційна діяльність: проблеми розвитку та шляхи їх подолання // Щотижнева газета Національного технічного університету України «КПІ» «Київський політехнік». – 2005. – №40.
4. Пьерон А. Потребности // Экспериментальная психология. – Вып. 3. – М., 1970.
5. Михайлова Л.І., Турчіна С.Г. Інноваційний менеджмент: Навч. посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 248 с.
6. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
7. Про інтелектуальну власність: Збірник законів. - Х.: ПП «ІГВІРІ», 2006. – 352 с.
8. Соціально-економічні аспекти використання інтелектуальної власності в сучасних умовах. Теорія і практика. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 376 с.
9. <http://www.kth.se/blogs/pisi2014/>;  
<http://www.nominateforindexaward.com/Presentation>



## **РОЗДІЛ 2 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

### **2.1 Теоретичні і практичні підходи до організації особистісно-орієнтованого навчання студентів в регіональному ВНЗ**

Трансформаційні процеси в економіці України вимагають високого рівня розвитку професійних компетенцій сучасних фахівців. Важливим завданням вищої школи є створення умов, які забезпечать професійне становлення студентів, їх саморозвиток та реалізацію особистісних очікувань.

Реалізація цього завдання значною мірою залежить від впровадження особистісно-орієнтованого навчання у професійну підготовку майбутніх фахівців.

Різним аспектам особистісно-орієнтованого навчання присвячені дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців: М. О. Алексєєва, Є. В. Бондаревської, А. А. Плигіна, С. Подмазіна, В.В. Серікова, І. С. Якиманської [1; 4; 16; 18; 22] та інших.

Зокрема, проблеми впровадження особистісно-орієнтованого підходу у професійну підготовку фахівців знайшли відображення в роботах О. В. Глушевської (особистісно-орієнтований підхід у професійній підготовці студентів вищих медичних закладів) [3]; К. С. Казанцевої (особистісно-орієнтований підхід до організації навчально-дослідної діяльності студентів ВНЗ) [5]; Н. Д. Островської (особистісно-орієнтований підхід у навчанні дисциплін гуманітарного циклу студентів агротехнічного інституту) [15]; В. В. Луценко (організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання) [10]; І. А. Шайдур (організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально-орієнтованого підходу) [20] тощо.

Проте недостатньо дослідженими залишаються питання організації особистісно-орієнтованого навчання майбутніх економістів, зокрема в регіональних вищих навчальних закладах.

Метою даного дослідження є обґрунтування теоретичних та практичних підходів до організації особистісно-орієнтованого

навчання студентів економічних спеціальностей в умовах регіонального вищого навчального закладу.

В кінці 80-х – початку 90-х рр. XX століття система вищої професійної освіти зазнала різкої критики: відмічались її авторитарність, консерватизм, відсутність вибору в навчанні, недостатні обсяги самостійної роботи, насадження однаковості тощо.

Рух за оновлення освіти обумовив формування ідеї впровадження особистісно-орієнтованого навчання, метою якого є виявлення суб'єктного досвіду кожного учня та надання психолого-педагогічної допомоги в становленні його індивідуальності, в життєвому самовизначенні, самореалізації [13].

Витоками сучасного розуміння особистісно-орієнтованого підходу є погляди представників напряму гуманістичної психології Р. Берне, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерса, В. Франкля (60-ті роки XX ст.), які вважали, що повноцінне виховання (в широкому розумінні) можливе лише за умов, коли навчальний заклад виступає лабораторією відкриття унікального «Я» кожного вихованця.

Н. Є. Мойсеюк, розглядаючи теоретичні засади процесу навчання, зауважує, що представники гуманістичної психології запропонували будувати навчання на інших (порівняно з традиційною і технократичною школою) принципах. Головним вони вважають принцип «розвиваючої допомоги», суть якого виявляється в тому, щоб не робити за особистість, не вказувати їй, що робити, не вирішувати її проблеми, а допомагати усвідомити себе і пробудити власну активність та внутрішні сили, щоб вона сама робила вибір, знаходила рішення і відповідала за них [13].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що індивідуально-орієнтоване навчання розглядається вченими в різних аспектах:

- як засіб підвищення ефективності навчального процесу;
- як спосіб формування та розвитку пізнавальної активності і самостійності;
- як складова частина організації форм навчання;
- як спосіб розвитку мовленнєвих умінь і навичок;

- як засіб формування індивідуального стилю діяльності [20, с. 8-9].

Розкриваючи теоретичне підґрунтя особистісно-орієнтованого навчання, ми вважали необхідними розглянути тлумачення цього поняття в сучасних концепціях.

Так, концепція В. Серікова побудована на необхідності створення особистісно-орієнтованої ситуації у навчальному процесі, яку він визначає як особливий педагогічний механізм, який ставить вихованця в нові умови, що трансформують звичний хід його життєдіяльності, потребують від нього нової моделі поведінки на підставі усвідомлення ситуації та рефлексії [18, с. 89]. На думку дослідника, це має бути ситуація, яка актуалізує сили особистості для саморозвитку і формує її суб'єктний досвід. Особистісно-орієнтовна ситуація може бути навчальною, пізнавальною, життєвою і складатися із: морального вибору, самостійно визначених цілей, реалізації ролі суб'єкту навчального процесу, перепон, які потребують виявлення сили волі, відчуття власної значущості, самоаналізу і самооцінки, усвідомлення власної відповідальності тощо [18, с. 12].

Значна увага дослідників особистісно-орієнтованого навчання звернута до концепції І. Якиманської, в якій метою особистісно-орієнтованого навчання є створення необхідних умов для розкриття і наступного цілеспрямованого розвитку особистісних рис учня. За визначенням дослідниці, особистісно-орієнтоване навчання реалізується тільки через суб'єктний досвід учня. На її думку, основним методом проектування особистісно-орієнтованого навчання має бути суб'єктивно-особистісний підхід, який передбачає відношення до кожного вихованця як до унікальності, несхожості, неповторності.

Значну цінність в концепції І. Якиманської має обґрунтування дослідником поняття «спосіб навчальної роботи» як шляху розвитку пізнавальних здібностей учня. Спосіб навчальної діяльності вчена визначає як стійке індивідуальне утворення, яке включає мотиваційну і операційну складову пізнавальної діяльності, що характеризує індивідуальну вибірковість учня в роботі з навчальним матеріалом різного наукового змісту, виду та форми [22, с. 27-28].

Дослідниця зауважує, що слід розмежовувати поняття «прийом» і «спосіб» навчальної роботи. На відміну від прийому,

який визначається змістом навчального матеріалу та вибором викладача, спосіб навчальної діяльності обирається учнем самостійно в процесі його взаємодії з оточуючим середовищем. Головним чинником, який сприяє реалізації особистісно-орієнтованого навчання є опора на суб'єктивний досвід учня з метою самостійного вибору способу навчальної роботи [22, с.29].

Пошук шляхів впровадження особистісно-орієнтованого навчання майбутніх фахівців привернув нашу увагу до наукових поглядів А. Плигіна, в концепції якого особистісно-орієнтоване навчання визначено як «тип освітнього процесу, в якому особистість учня і особистість викладача виступають як його суб'єкти, метою освіти є розвиток особистості учня, його індивідуальності і неповторності» [4].

У зміст поняття особистісно-орієнтованого навчання дослідник включає наступні компоненти:

- суб'єктний досвід учня;
- способи роботи із суб'єктивним досвідом учня;
- траєкторію розвитку особистості;
- пізнавальні здібності і стратегії (внутрішні механізми пізнавальних процесів);
- когнітивний стиль (пізнавальні переваги учнів);
- особистісно-пізнавальні технології навчання;
- навчальний стиль викладача (як інтегративна характеристика професійної діяльності педагога) [4].

Не зважаючи на те, що дослідження А. Плигіна спрямовані на розбудову моделі особистісно-орієнтованої школи, його погляди нам близькі в організації особистісно-орієнтованого навчання майбутніх фахівців у професійній школі.

Іншим поглядом на сутність особистісно-орієнтованого навчання є концепція Є. Бондаревської, в основу якої покладено культурологічний підхід. Освіту дослідниця розглядає як частину культури, а її метою – виховання людини культури.

На думку дослідниці людина культури це:

- вільна особистість, яка здатна до самовизначення у світі культури;
- гуманна особистість, якій властиві доброта, співчуття, альтруїзм, доброзичливість;
- духовна особистість, яка вихована на потребі в духовному пізнанні та самопізнанні, рефлексії тощо;

- особистість творча, варіативно мисляча, яка прагне до створення.

Гуманістична парадигма особистісно-орієнтованого навчання Є. Бондаревської ґрунтується на таких позиціях:

- людина культури розглядається як предмет виховання;
- культура розглядається як середовище розвитку особистості;
- творчість розуміється як спосіб розвитку людини в культурі.

За Є. Бондаревською формування людини культури можливо шляхом здійснення культурологічного індивідуально-особистісного підходу, виходячи з того, що «кожна особистість унікальна, і головною задачею педагогічної роботи є формування її індивідуальності, створення умов для розвитку її творчого потенціалу» [9, с. 17].

Погляди Є. Бондаревської також мають цінність для організації позааудиторної роботи зі студентами, яка націлена на формування не тільки професійних, а й життєвих компетенцій.

Узагальнюючи погляди дослідників на поняття особистісно-орієнтоване навчання, ми можемо дати наступне визначення: особистісно-орієнтоване навчання у вищій школі – це організація професійної підготовки, яка орієнтована на розкриття та розвиток особистісних якостей студента, його творчого потенціалу шляхом індивідуалізації та диференціації навчального процесу з метою забезпечення саморозвитку і самореалізації майбутнього фахівця.

Розглядаючи теоретичні засади особистісно-орієнтованого навчання, ми вважали необхідним визначити принципи, на яких ґрунтується його організація.

Дослідники В. Н. Косарєв, М. Ю. Риков до таких принципів відносять:

- принцип активності (людина знаходиться в активно-діяльнісному відношенні до світу і до самого себе);
- принцип природовідповідності (передбачає організацію навчального процесу з урахуванням індивідуальних фізіологічних, психологічних, анатомічних особливостей людини)
- принцип продуктивності (націленість на продуктивну, творчу діяльність, яка формує навчально-пізнавальний та соціально-культурний досвід особистості);

- принцип автономності (передбачає збільшення обсягів самостійної діяльності студентів та включення елементів само- та взаємонавчання) [7, с. 90].

С. Подмазін основними вихідними положеннями та керівними ідеями особистісно-орієнтованої освіти вважає принципи: гуманізму, реалізму, діяльності, самоорганізації складних систем, діалектичного редукціонізму, ціннісно-цільової сутності пізнання, інтегративності, діалогової взаємодії, суб'єкт - суб'єктної сутності освітньої діяльності [16].

Нашу увагу привернули погляди Н. Г. Кузнецової, яка вважає, що особистісно-орієнтоване навчання ґрунтується на наступних педагогічних принципах:

1. Принцип свободи вибору означає, що студенту необхідно надавати право вибору навчального матеріалу та шляхів його опрацювання. Дослідниця зауважує, що при проектуванні ситуації вибору необхідно враховувати певні обставини, зокрема:

- готовність студента до вибору, яка забезпечується поступовими діями викладача щодо введення у навчальний процес варіантів вибору;
- педагогічна доцільність створення ситуації вибору;
- стимулювання студентів до вибору, доведення їм значущості завдань;
- успішність діяльності та захищеність студентів від власних помилок;
- оцінка результатів виконання обраного варіанту завдань.

2. Принцип відкритості означає, що майбутнім фахівцям необхідно не тільки давати готові знання, а й стикати їх з проблемами, пошук рішення яких вони мають знайти самостійно.

3. Принцип діяльності. Сутність його в тому, що знання мають бути інструментом діяльності студента. Він не тільки має знати сферу їх використання, а й шукати нові умови, межі застосування, розширяти їх і доповнювати.

4. Принцип зворотного зв'язку, який означає необхідність регулярного контролю за навчальним процесом і ставленням до нього студентів [8].

Існують інші погляди дослідників щодо принципів особистісно-орієнтованого навчання. Вважаємо важливим усвідомлення викладачем вищої школи, що обрані дидактичні принципи мають складати систему, яка орієнтується на

специфіку навчальної діяльності студентів і забезпечить її результативність.

Значну цінність для нашого дослідження мають наукові погляди Н. Д. Островської щодо створення педагогічних умов особистісно-орієнтованого навчання.

До таких умов дослідниця відносить:

- створення особистісно-орієнтованого середовища;
- забезпечення внутрішньої професійно-значущої мотивації навчання;
- урізноманітнення навчальних форм занять;
- створення ситуації успіху;
- врахування індивідуальних особливостей студента.

За визначенням Н. Д. Островської особистісно-орієнтоване середовище передбачає:

- орієнтацію методів, засобів, прийомів і форм організації навчального процесу на особистість студента, на врахування його пізнавальних можливостей, ціннісних орієнтацій;
- підпорядкування змісту роботи викладачів особистісно-орієнтованому навчанню; створення дидактичного комплексу, що надає студентові можливість вибору організації власного процесу учіння;
- формування суб'єктно-суб'єктних стосунків у процесі навчання тощо [15].

Обґрунтовану систему педагогічних умов впровадження особистісно-орієнтованого навчання в організацію самостійної роботи студентів представлено у дослідженні В. В. Луценко, яка включає:

- педагогічне діагностування студентів;
- опору на їх суб'єктивний досвід;
- розробку й використання індивідуальних стратегій навчання;
- створення навчального середовища, сприятливого для вільного розвитку кожної особистості;
- використання диференційованих завдань з дозованим рівнем складності [10, с. 12].

Нашу увагу привернули погляди В. А. Сластьоніна, В. А. Беловолова, Є. В. Ільєнко, які вважають, що процес професійної підготовки фахівців буде більш результативним за умов актуалізації професійно-етичного потенціалу студента,

використання особистісно-орієнтованих технологій навчання, з'ясування мотивації до навчання кожного студента, спрямованості професійної підготовки на особистість майбутнього фахівця, його реальні потреби і мотиви, усвідомлення самим студентом власної відповідальності за індивідуальний процес професійного становлення тощо [19, с. 129].

Узагальнюючи погляди дослідників, ми дійшли до висновку про необхідність створення певних педагогічних умов організації особистісно-орієнтованого навчання, які сприяють досягненню його мети. Це:

- створення умов для самостійного вибору кожним студентом свого «освітнього маршруту»;
- включення у зміст навчання особистісного досвіду студента;
- використання інноваційних технологій в організації навчального процесу;
- формування індивідуального стилю навчальної діяльності;
- створення атмосфери співпраці, взаємодії між учасниками навчального процесу;
- формування у студентів позитивної мотивації до оволодіння професійними знаннями та вміннями.

Не зважаючи на численні дослідження науковців шляхів впровадження особистісно-орієнтованого навчання, на жаль, ця проблема залишається актуальною і на теперішній час. Аналіз теоретичних джерел, опитування викладачів і студентів дали нам підстави окреслити причини, які перешкоджають впровадженню особистісно-орієнтованого навчання:

- недостатнє володіння викладачами вищої школи теорією та методикою особистісно-орієнтованого навчання;
- відсутність психолого-педагогічного супроводу професійного становлення кожного студента (діагностика, прогнозування, моніторинг, корекція);
- слабка мотивація самих студентів до пізнавальної активності в процесі професійної підготовки через брак наполегливості, працелюбності, відсутність певних здібностей, уміння самостійно працювати тощо;
- відсутність або недостатність певних організаційних умов діяльності викладача вищої школи (значна кількість студентів, збільшення аудиторного навантаження, відсутність годин на



індивідуальне консультування, недостатність відповідного навчально-методичного забезпечення та інше).

Деякі підходи вирішення означених проблем ми дослідили в умовах регіонального вищого навчального закладу.

З'ясовано, що особистісно-орієнтоване навчання впливає на всі компоненти навчально-виховного процесу професійної підготовки майбутніх фахівців. Зокрема, на мету вивчення кожної навчальної дисципліни, її зміст, технології навчання, види діяльності, сприяє створенню сприятливого для студентів навчального і виховного середовища.

Накопичений досвід вітчизняної вищої школи з організації особистісно-орієнтованого навчання дозволяє визначити напрями його реалізації, які сприяють підвищенню якості навчання студента з урахуванням його цілей, пізнавальних можливостей, нахилів, мотивів та інших індивідуальних особливостей. До таких напрямів ми віднесли: мотивацію навчальної діяльності студента, впровадження сучасних методів навчання, організацію самостійної роботи, залучення студентів до науково-дослідної роботи та практичну підготовку майбутніх фахівців, які представлено на рис. 2.1.1

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з формування позитивної мотивації до навчання доводить, що саме інтерес значною мірою сприяє здобуттю нових знань під час вивчення різних дисциплін професійної підготовки студентів і відіграє роль провідного мотиву пізнавальної діяльності. Відносно цього С. Л. Рубінштейн зазначав, що мотивування процесу учіння великою мірою залежить від провідних інтересів індивіда. До мотивів учіння, в основі яких лежить певний інтерес, дослідник відніс: безпосередній інтерес до самого змісту предмета, інтерес, викликаний характером розумової діяльності, опосередкований інтерес до предмета, викликаний уявленням про майбутню діяльність, інтерес, зумовлений процесом навчальної діяльності [14, с. 258-259].

В зв'язку з цим перед викладачем вищої школи стоїть важливе завдання: в процесі викладання всіляко сприяти підвищенню інтересу студентів до обраної професії, усвідомленню професійного значення дисциплін, що суттєво впливає на рівень навчальної активності майбутніх фахівців.

Для вирішення цієї проблеми останнім часом значна увага приділяється створенню педагогічних технологій, які націлені на формування позитивної мотивації студентів. Йдеться про мотиваційну технологію як сукупність засобів, методів і форм навчання, які спрямовані на створення у навчальному процесі позитивного емоційного фону і формування рефлексії, що приводить до появи мотивації навчання і забезпечує цілеспрямований розвиток здібностей людини.

Не претендуючи на визнання технології, вважаємо доцільним визначити умови, які сприяють мотивації навчальної діяльності студентів і є необхідними під час вивчення окремої дисципліни:

1) ознайомлення студентів із метою та завданнями вивчення навчальної дисципліни, її зв'язок з формуванням професійних компетенцій;

2) оновлення змісту навчального матеріалу останніми досягненнями теорії і практики, добір змістовних, цікавих прикладів та фактів;

3) вибір оптимальних форм, методів і засобів спільної навчальної діяльності викладача і студентів;

4) змістовне та доцільне використання інноваційних підходів до організації аудиторних занять (кейс-методів, ділових ігор, тренінгів, дискусій, презентацій тощо);

5) впровадження демократичного стилю спілкування учасників навчального процесу та створення атмосфери співпраці, довіри та взаємоповаги;

6) створення позитивного емоційного напруження під час аудиторних занять з метою активізації діяльності.

Такий підхід до викладання дисциплін спроможний реалізувати викладач, який володіє педагогічною майстерністю, має високу професійну компетентність, авторитет і повагу у студентів.

Важливою умовою, що впливає на якість професійної підготовки фахівців, є оновлення навчального процесу через впровадження інноваційних навчальних технологій, які передбачають використання ефективних форм і методів організації навчальної діяльності студентів.

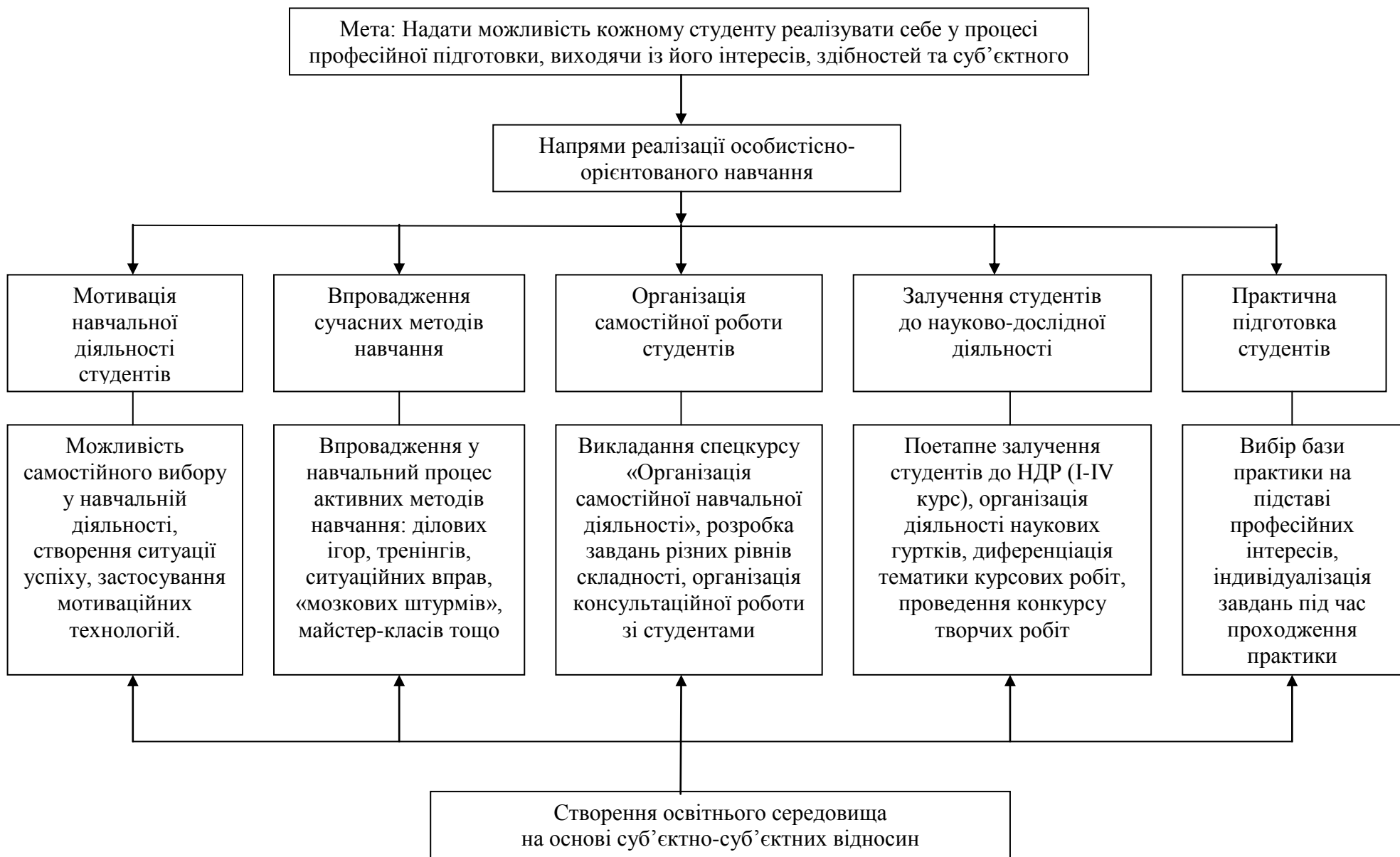


Рис.2.1.1. Модель особистісно-орієнтованого навчання в регіональному ВНЗ

Дослідниця С. І. Митрейкіна відмічає, що ці методи несуть в собі прогресивний початок, надають навчально-виховному процесу особистісно-смислову направленість, залучають кожного студента у розумову активність. Доцільне використання активних методів навчання значно підвищує результативність навчання, створює атмосферу напруженого пошуку, викликає позитивні емоції та хвилювання, забезпечує особистісно-орієнтований підхід до кожного студента [12].

На думку дослідників, у розвитку теорії навчального процесу є два шляхи: модернізація традиційного навчання (переорієнтація на ефективну організацію засвоєння знань, умінь, навичок) та інноваційний підхід до навчального процесу (головна мета – особистісний розвиток учнів, формування в них творчого і критичного мислення). Останній передбачає необхідність формування у студентів умінь рольового та імітаційного моделювання, пошуку, а також необхідність використання активних форм і методів навчання (дискусії, діалоги, ділові ігри тощо).

Вчені і практики під активізацією навчальної діяльності розуміють розробку і використання таких форм, змісту, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню інтересу, самостійності, творчої активності студента в засвоєнні знань, формуванні умінь, навичок в їх практичному застосуванні, а також формування здібностей прогнозувати виробничу ситуацію та приймати самостійне рішення.

С. Ю. Мариньчак, аналізуючи ефективність інноваційних підходів, також відмітила, що в навчальному процесі вузів переважає використання традиційних методів і технологій, які були створені 30-40 років тому. На її думку, тільки останніми роками систематично починають впроваджуватися інноваційні підходи. Саме тому сьогодні ця проблема визнана найбільш актуальною для педагогічної теорії і практики [11, с. 3]. Основні інноваційні технології, на погляд дослідниці, мають бути пов'язані з проблемним, диференційованим ситуативно-рольовим, комп'ютерним, модульним та інструктивним навчанням. Дослідниця вважає, що основна мета інноваційних підходів полягає в необхідності формування у студентів активного ставлення до оволодіння обраною професією, розвитку їхньої самостійної пізнавальної діяльності, ініціативи та

творчості [11, с. 4]. С. Ю. Мариньчак відмічає, що в сучасній педагогічній практиці інноваційні підходи використовуються епізодично і не завжди ефективно. Основна причина такого становища пов'язана з тим, що інноваційні підходи недостатньо методично конкретизовані. Разом з тим, «життя вимагає розробок і впровадження таких прийомів, форм, методів навчання, поліваріантних способів організації занять, що сприяють, в першу чергу, формуванню творчої особистості студента». Особливу увагу вчена надає ситуативно-рольовому підходу у системі вузівського навчання, який, на її думку, має такі особливості як: стимулює активність мислення і поведінки студентів; включає кожного учасника навчального процесу до активного учіння; виробляє уміння самостійного прийняття рішення; забезпечує ґрунтовну корекцію пізнавальної діяльності студентів та розвиває у них самоконтроль, самооцінку і рефлексивність мислення. Практичне використання ігрових моделей організації навчальних занять, на думку дослідниці, дещо випереджає теоретичну розробку цієї проблеми, а технологія підготовки таких занять, методика їх проведення, недостатньо розроблені [11, с. 70].

Набувають сьогодні уваги проблемні лекції, дискусійні форми проведення семінарських занять, захист індивідуальних розробок студентів певних проблем (творчі роботи). Особлива роль в навчальному процесі належить тренінгам, дидактичним іграм, що формують такі ділові якості майбутнього фахівця як уміння вести професійний діалог, аргументовано захищати свої погляди і пропозиції, бути активним в ході учіння та проявляти ініціативу. За визначенням Г. Х. Яворської, активні засоби навчання стають продуктивними в тому випадку, якщо вони відбивають суть майбутньої професії, формують професійні якості фахівців, є своєрідним полігоном, де можуть відпрацьовуватись професійні навички в умовах, наближених до реальних [21, с. 26].

Широке використання набуває метод навчання за допомогою ситуаційних вправ (кейс-метод). Його мета – створення для студентів такої ситуації (із реальної практики або придуманої), в якій вони мають самостійно проаналізувати проблему, прийняти рішення, зробити висновки та поєднати все з теорією. Роль викладача при цьому полягає у допомозі успішного вирішення

проблеми. Такий метод успішно застосовується у регіональному ВНЗ з дисциплін професійно-орієнтованого циклу. Особливу увагу привертають ситуаційні вправи побудовані на реальних ситуаціях діяльності місцевих підприємств і організацій, що приваблює студентів і активізує їх участь.

Творчі та проблемні завдання, пов'язані з розробкою курсових та випускних (дипломних) робіт, – також одна із форм розвитку самостійності студентів. Важливою умовою забезпечення такого підходу є відповідність змісту курсових і дипломних завдань індивідуальним інтересам і нахилам студентів. Так, при виконанні курсових робіт з дисципліни «Фінанси» студенти не тільки аналізують фінансову діяльність підприємств, а й, використовуючи методи математичного моделювання, розробляють власну модель фінансового оздоровлення структури підприємства. Особливу увагу заслуговують розробки у випускних (дипломних) роботах бізнес-планів інвестиційних проектів, тощо. В них студенти застосовують визначені методики, здійснюють пошук нетрадиційних рішень і підходів.

Сучасні дослідження умов конкурентоспроможності фахівців на ринку праці свідчать про необхідність комунікативних компетенцій. Вміння спілкуватися, контактувати з навколишніми, добиватися взаємопорозуміння у процесі виконання професійних функцій є найважливішою умовою успішної діяльності будь-якого фахівця. З метою формування комунікативних вмінь і навичок студентів у навчальний процес введено програму соціально-психологічних тренінгів. Вона включає тренінг міжособистісного спілкування «Розвиток комунікативних здібностей», «Школа ділового успіху», «Самопізнання і підвищення самооцінки», «Школа лідера», «Побудова ефективної взаємодії у команді», серія бізнес-тренінгів. Ці тренінги відповідно націлені на формування вміння спілкуватися, досягати успіху, впливати на людей, взаємодіяти в команді, на розвиток лідерських якостей тощо.

Визначено, що одним із першочергових завдань вищої школи є підготовка фахівців, здатних до самостійної творчої діяльності. Розвиток ініціативи, самостійності, творчої індивідуальності студента в більшості залежить від того, яким чином в процесі навчання ці якості будуть пробуджені та розвинені.

Отже, провідна роль в реалізації особистісно-орієнтованого навчання належить організації самостійної роботи студентів (СРС), яка виступає складовою частиною професійної підготовки і однією із форм навчального процесу. І. А. Шайдур зазначає, що самостійна робота – це спеціально організована діяльність студентів з урахуванням їх індивідуальних особливостей, спрямована на самостійне виконання навчальних завдань різних рівнів складності як на аудиторних заняттях, так і в позааудиторний час. Метою організації СРС є її спрямування на виконання соціального замовлення, тобто у формуванні у студентів уміння самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися у потоці наукової інформації [20, с. 8].

Певне значення для нашого дослідження мали погляди Л. В. Кліменко щодо управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів в позааудиторний час. Так, на думку дослідниці, самостійну роботу студентів у вузі можна поділити на репродуктивну, комбіновану і продуктивну [6, с. 62]. До репродуктивної роботи вона відносить рішення типових задач, виконання практичних і лабораторних робіт (окремих видів), роботу з підручниками, з методичною і довідковою літературою (завдання типу: прочитати, виписати, визначити і т.п.). Комбінований тип самостійної роботи, за її визначенням, це: конспектування першоджерел; підготовка доповідей, виступів, повідомлень на семінарські заняття, навчальні конференції; підготовка до контрольних робіт; написання рефератів, творів. До третього, продуктивного типу СРС, Л. В. Кліменко відносить види робіт, які передбачають високий рівень пізнавальної самостійності студента. Це курсові, дипломні, конкурсні роботи, науково-дослідні роботи студентів [6, с. 63]

У дослідженні Л. В. Кліменко визначила проблеми щодо організації самостійної роботи студентів, які, на жаль, є актуальними і на теперішній час. До таких проблем вона віднесла: недостатній науковий рівень планування, організації і контролю навчально-пізнавальної діяльності; відсутність обґрунтованих нормативів часу на виконання певних видів самостійної роботи; перевантаження навчального процесу аудиторними заняттями; недостатній рівень забезпечення студентів навчально-методичною літературою; відсутність у

студентів навичок і вмінь планувати, організовувати і контролювати свою роботу [6, с. 134].

Такий підхід до СРС вимагає посиленої уваги до системи консультування, яка створює максимальні умови до індивідуальної роботи зі студентами. З досвіду американської вищої школи І. В. Василевська відмічає, що методика індивідуального консультування дає можливість моделювати процес навчання «... на підставі існуючих відмінностей не тільки і не стільки в здібностях студентів або в рівні їх попередньої підготовки, скільки беручи до уваги індивідуальні стилі учіння, готовність до самостійної роботи, розуміння самого себе, знання загальнолюдських цінностей, соціальну поведінку студентів» [2, с. 112]. Нажаль, обмеженість фінансування не дозволяє надати викладачу необхідну кількість годин на цей вид роботи. Консультування дає можливість залучити студента до спільної діяльності з викладачем, що сприяє вирішенню одного із найважливіших завдань вищої школи – орієнтації на індивідуалізацію навчання.

Відомо, що розумова, творча діяльність студента – один із проявів самостійності як риси особистості. Самостійність виявляється і в інших ланках його навчальної діяльності, зокрема в самоорганізації. Організація власної пізнавальної діяльності, особливо тих, що навчаються на молодших курсах, процес складний і вимагає певних умінь і навичок. Так, в результаті соціально-психологічних досліджень студентських груп першокурсників виявлено, що тільки 20% студентів володіють навичками самостійної роботи. З метою вирішення цієї проблеми в регіональному ВНЗ введено на першому курсі дисципліну «Організація самостійної навчальної діяльності». Головна мета цього спецкурсу – озброїти першокурсників (дисципліна викладається в першому семестрі) вміннями і навичками роботи з навчально-методичною і довідковою літературою, реферування, конспектування, навчити студентів готуватися до семінарсько-практичних занять, контрольних робіт, заліків і екзаменів, працювати в режимі модульно-рейтингової системи контролю, готувати виступи, доповіді, повідомлення і т.д.

Значне місце в підготовці фахівців займає така форма організації СРС як практика. Це обумовлено перш за все тим, що головне призначення регіональних ВНЗ у системі ступеневої



освіти – підготовка фахівців з базовою вищою освітою зорієнтованих на здійснення професійної діяльності в соціально-економічних умовах певного регіону. Виходячи з цієї мети, головним завданням виступає оптимальне поєднання академічної освіти, відповідно до державних стандартів, з практичною підготовкою, визначеною кваліфікаційною характеристикою.

Саме таке розуміння особливостей професійної підготовки фахівців у регіональному ВНЗ і набутий досвід обумовили введення у навчальний план практики з першого до четвертого курсу включно: ознайомча (I курс), навчально-виробнича (II курс), виробнича (III курс), переддипломна (IV курс). Таким чином, загальний обсяг практичної підготовки складає 15 тижнів (450 годин). Випускаючими кафедрами розроблена наскрізна програма практики. Однак, це не означає, що студент має проходити її виключно за цією програмою. Якщо після другого курсу він визначиться за спеціалізацією, то виробничу і переддипломну практику проходить за окремими програмами.

Базами практик виступають фінансово-економічні відділи підприємств машинобудівної, вугільної промисловості, податкова служба, страхові компанії, аудиторські фірми, міський і районний фінансові управління, організації та підприємства малого і середнього бізнесу та інші. В період реструктуризації сільського господарства актуальними базами практики в регіоні стали підприємства агропромислового комплексу, фермерські господарства.

Співробітництво навчального закладу з підприємствами дає можливість враховувати відгуки спеціалістів про якість професійної підготовки майбутніх економістів і вносити своєчасні корективи у навчальний процес. В організації практичної підготовки важливе значення надаємо підведенню підсумків практик. Традиційними стають такі форми роботи як відкритий захист практики, конференція за результатами практичної підготовки, конкурс на кращий звіт з практики.

Набутий досвід доводить, що наскрізний підхід до організації практик значно збільшує шанси випускника на працевлаштування. Протягом двох-трьох років у студента є можливість проявити себе на підприємстві як особистість, показати теоретичні знання, практичні навички та перспективи професійного росту. Це в свою чергу підвищує рівень мотивації

фахової підготовки студента. Разом з тим, практику розглядаємо як важливу організаційну форму навчання, яка інтегрує знання студентів з різних навчальних дисциплін і сприяє розвитку творчих здібностей особистості. Саме тому керівниками практик здійснюється індивідуальний підхід до вибору баз практики і конкретних завдань.

Створення умов для розвитку творчої самостійності обдарованої молоді пов'язані із залученням її до науково-дослідної діяльності. Саме в процесі організації самостійної пошукової роботи формуються творчі можливості майбутнього фахівця, визначаються його наукові інтереси, розвиваються якості особистості, необхідні для подальшої самоосвіти і самовдосконалення. Йдеться про цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність, уміння спланувати і організувати власну самостійну роботу. З метою залучення обдарованих студентів до цієї роботи в регіональному ВНЗ створено систему науково-дослідної роботи, організація якої складається з трьох етапів.

Розпочинається ця робота на I етапі, який умовно визначимо як діагностичний, тобто виявлення творчо мислячої молоді серед студентів-першокурсників. Це здійснюється через такі форми організації самостійної роботи, як написання рефератів, захист курсових робіт, виконання нестандартних за змістом творчих завдань тощо. За результатами діагностичного етапу виявляється обдарована молодь, яка запрошується до студентського наукового товариства.

Другим етапом в організації науково-дослідної роботи студентів є робота творчої молоді у вищезначеному товаристві, діяльність якого спрямована на активізацію творчого мислення, розвиток науково-дослідницьких умінь, застосування наукових методів у вирішенні конкретних ситуацій в економіці, а також організацію колективних форм співпраці.

У формуванні певних навичок науково-дослідної роботи у талановитих студентів цей етап є досить важливим, оскільки він передбачає різноманітні форми і зміст роботи.

На цьому етапі студенти II-III курсів беруть участь у роботі студентських наукових конференцій. Кращі наукові роботи рекомендуються на міжвузівський та Всеукраїнський рівень.

Однією з ефективних форм науково-дослідної роботи студентів є організація співпраці студентів при виконанні курсових проектів. Нетрадиційність цієї форми роботи полягає в тому, що студент, індивідуальна робота якого впливає на результати роботи всього колективу дослідників, починає усвідомлювати рівень власної відповідальності. Такі курсові проекти досить часто виконуються на замовлення підприємств та фірм.

Третій етап організації науково-дослідної роботи студентів пов'язується з індивідуальною творчою діяльністю. Ця робота охоплює, насамперед, студентів III-IV курсів. Вибір тем дослідження не є випадковим. Загальним напрямком наукової роботи є дослідження проблеми методології регіонального розвитку Західного Донбасу та шляхів досягнення соціально-економічної рівноваги. Цілеспрямоване керівництво курсовими та дипломними роботами майбутніх фахівців дає суттєві результати, які можна рекомендувати до запровадження в реальну економічну практику.

Такі форми роботи, як конкурси творчих робіт (на кращий товарний знак, бізнес-план, написання «есе»), олімпіади, участь в дослідженнях за комплексною науковою темою сприяють розвитку творчого потенціалу студентської молоді.

Вищеозначений диференційний підхід до організації науково-дослідної роботи студентів допомагає врахувати індивідуальні можливості і здібності студентів та реалізувати їх в умовах навчального закладу.

Проте запропонована нами структура організації науково-дослідної роботи студентів не заперечує використання інших форм роботи із творчою студентською молоддю.

Отже, організація науково-дослідної роботи студентів у регіональному ВНЗ дає можливість виявити нахили творчо мислячих студентів до керівної, практичної, наукової діяльності. Визначені здібності студентів допомагають викладачам рекомендувати випускникам певні види діяльності в їх майбутньому професійному житті.

Необхідно зауважити, що результативність фахової підготовки у вищій школі в значній мірі залежить від характеру спілкування в педагогічному і студентському колективах. Саме позитивний психологічний клімат у навчальному закладі сприяє

становленню майбутнього фахівця, формуванню його особистісних якостей.

Розглядаючи інтегральні функції спілкування, В. А. Семиченко відмічає: «в масштабах життєдіяльності людини – спілкування, тобто взаємодія з іншими людьми є: по-перше, головною умовою виживання; по-друге, забезпечує реалізацію функцій навчання, виховання та розвитку особистості» [17,с. 4].

У сучасній вищій школі співробітництво педагога і студента у навчанні передбачає дещо іншу роль викладача у професійній підготовці порівняно з традиційним розумінням. Викладач, на думку дослідників, має виступати як партнер, який гнучко планує навчальну діяльність майбутнього фахівця, індивідуалізує завдання з урахуванням можливостей і потреб студента. Саме позитивне спілкування в системі «викладач-студент» сприяє задоволенню «партнерів» від спільної праці.

Науковці зауважують, що стосунки між учасниками начально-виховного процесу можна вважати сприятливими, якщо вони особистісно-орієнтовані на студента, сприяють його самоствердженню і самореалізації, створюють позитивний соціально-психологічний клімат, який сприяє виникненню почуття соціального захисту.

Саме створення таких стосунків, заснованих на доброзичливості, творчій співпраці, взаєморозумінні та взаємоповазі, вважають необхідною умовою діяльності закладу значна кількість дослідників.

На підставі вище викладеного можна зробити наступні висновки:

- особистісно-орієнтоване навчання дозволяє забезпечити кожному студенту можливість навчатися з урахуванням його цілей, мотивів, пізнавальних можливостей, нахилів та інших індивідуальних особливостей;
- організація професійної підготовки студентів на засадах особистісно-орієнтованого навчання можлива за умов створення освітнього середовища на основі суб'єктно-суб'єктних відносин;
- основними напрямками реалізації особистісно-орієнтованого навчання є: мотивація навчальної діяльності студентів, впровадження сучасних методів навчання, організація самостійної роботи студентів, залучення студентів до науково-дослідної діяльності, цілеспрямована практична підготовка.

### *Список джерел*

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: Монография / Н. А. Алексеев. – Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 216 с.
2. Василевская И. В. Развитие творческой индивидуальности студента в процессе консультирования (опыт высшей школы США)/ И. В. Василевская / Профессионально-творческая подготовка студентов в вузе. – М.: Московский государственный институт иностранных языков им. Мориса Тореза, 1990. – С. 111-116.
3. Глушевская Е. В. Личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов высших медицинских учебных заведений : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Елена Вячеславовна Глушевская. – Ярославль, 2008. – 21 с.
4. Из опыта построения модели личностно-ориентированного образования школы № 507 / Под редакцией А. А. Плыгина. – М.: ЮОУ ДО г. Москвы, 2004. – Вып. № 43. – с.
5. Казанцева Е. С. Личностно-ориентированный подход к организации учебно-исследовательской деятельности студентов вуза : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Екатерина Сергеевна Казанцева. – Нижний Новгород, 2006. – 21 с.
6. Клименко Л. В. Управление учебно-познавательной деятельностью студентов во внеаудиторное время: На материале самостоятельной работы по дисциплинам гуманитарного цикла : Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. В. Клименко. - Днепропетровск, 1988. - 164 с.
7. Косарев В. Н. К вопросу о личностно-ориентированном подходе в обучении и образовании / В. Н. Косарев, М. Ю. Рыков // Вестник Волгоградского государственного университета, 2007. – Серия 6. – Выпуск 10. – С. 89-94.
8. Кузнецова Н. Г. Об особенностях реализации личностно-ориентированного подхода в обучении математики студентов колледжа / Н. Г. Кузнецова // Научный потенциал, 2013. – №1 (10). – С. 46-51.
9. Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии. – Ростов на Дону : Изд-во РГПУ, 1995. – 288 с.
10. Луценко В. В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Вікторія Вікторівна Луценко. – Харків, 2002. – 26 с.
11. Мариньчак С.Ю. Аналіз ефективності інноваційних підходів у системі вузівського навчання : Дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / С. Ю. Мариньчак. - К., 1994.-181с.

12. Митрейкина С. И. Активные методы обучения как одна из форм личностно-ориентированного подхода в условиях педагогического колледжа / С. И. Митрейкина // Гуманитарные науки и образование, 2010. - №3. – С. 16-19.
13. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – 3-є видання доповнене. - К., 2001. – 608 с.
14. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Романця. – К.: Либідь, 1995. – 632 с.
15. Островська Н. Д. Особистісно-орієнтований підхід у навчанні дисциплін гуманітарного циклу студентів агротехнічного університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Надія Дмитрівна Островська. – Тернопіль, 2007. – 21 с.
16. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
17. Семиченко В.А. Психология общения / В. А. Семиченко. – К.: Центр "Магистр-S", 1997. – 152 с.
18. Сериков В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: монография / В.В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.
19. Сластенин В. А. Личностно-ориентированное обучение в процессе профессиональной подготовки специалиста / В. А. Сластенин, В. А. Беловол, Е. В. Ильенко // Сибирский педагогический журнал, 2008. - №11. – С. 117-130.
20. Шайдур І. А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально-орієнтованого підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ірина Анатоліївна Шайдур. – Київ, 2003. – 21 с.
21. Яворська Г. Х. Дидактичні можливості ділової гри в професійній підготовці фахівців / Г. Х. Яворська // Наука і освіта, 1998. – №4-5. – С.26-28.
22. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 112 с.

## **2.2 Організаційно-педагогічні умови управління самостійною роботою студентів**

Нові педагогічні технології покликані задовольнити суспільство у підготовці спеціаліста нової якості. Суспільству, що розвивається, потрібні сучасно освічені, моральні, підприємницькі люди, які можуть самостійно пізнавати, самостійно працювати, вміти застосовувати отримані знання на практиці, приймати відповідальні рішення в ситуаціях вибору, передбачаючи їх можливі наслідки; такі що здатні до співробітництва, відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, володіють розвиненим відчуттям відповідальності за долю країни.

В Законі України «Про вищу освіту» наголошено, що основною метою діяльності вищого закладу є забезпечення умов, необхідних для отримання особою якісної вищої освіти [6,с.3].

Український педагогічний словник дає таке визначення: «освіта – духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес шліфування обличчя людини. При цьому головним не є обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміннями самостійно розпоряджатися своїми знаннями [3,с.241].

Разом з тим законодавчо визначено, що якість вищої освіти – це сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольнити як особистісні духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства [6].

Сучасна парадигма освіти стає стратегією розвитку всього суспільства, в основі якої закладено пріоритет самоцінності людини, здатної до саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти протягом всього життя. У такій стратегії розвитку якості на перше місце висовується закон випереджаючого розвитку якості особистості, якості освітніх систем і якості суспільного інтелекту.

Тому на сучасному етапі у вищій освіті виняткового значення набуває самостійна робота студентів, основною метою якої є активізація творчого потенціалу кожного студента. Аналіз

стану розробленості проблеми дозволяє стверджувати, що поряд з певними успіхами в цілому досягнутий рівень її вирішення не можна вважати належним. Як свідчить аналіз педагогічної теорії та практики, не всі можливості самостійної роботи в навчальному процесі вищої школи використовуються оптимально.

Активізація самостійної роботи студентів пов'язується дослідниками з різними умовами: із формуванням та розвитком умінь та навичок самостійної роботи, які необхідні для будь-якої професійної діяльності та потреби й здатності постійно і цілеспрямовано поповнювати сукупність професійних знань (В.Ю.Стрельников); із індивідуалізацією навчальної діяльності студента (А.А.Кірсанов); із модульним навчанням (А.М.Алексюк, В.І.Бондар); із особистісно орієнтованим навчанням (С.І.Подмазін); із організацією самостійної роботи (Т.М.Лобода); із управлінням самостійною роботою (Л.Журавська, І.М.Шимко, В.В.Луценко); із організацією позааудиторної роботи студентів – (Л.В.Онучак), із методичними підходами до організації самостійної роботи (В.І.Оспіщев, Л.І.Лачкова); із взаємонавчанням – С.А.Смолова та ін.

Підвищення ефективності самостійної роботи студентів науковці пов'язують з такими педагогічними умовами: створення мотиваційної основи позааудиторної діяльності; широке застосування різнорівневих професійно-орієнтованих завдань для самостійної роботи студентів з наступним аналізом результатів їх виконання; упровадження системи позааудиторної роботи, використанням сучасних гнучких педагогічних технологій, що поєднують науково обґрунтовані індивідуальні і колективні форми роботи; індивідуалізація професійного навчання з урахуванням рівня підготовки кожного студента

Проте слід зазначити, що у наукових дослідженнях не приділено належної уваги саме тим умовам, що забезпечують успішність управління самостійною роботою студентів у системі модульного навчання, що має значні потенційні можливості для ефективної організації пізнавальної діяльності студентів. Виходячи з вищевикладеного, вирішення поставленої проблеми в подальшому її розгляді здійснювалося в напрямку виявлення і теоретичного обґрунтування організаційно-педагогічних умов, які сприяють ефективній організації самостійної роботи студентів в управління якістю освіти.



Основною метою самостійної роботи є розвиток самостійності як риси особистості. Але ця мета є зовнішньою по відношенню до студента. Тому викладач зобов'язаний створювати умови для збудження студентів до самостійної роботи. Важливим підтвердженням нашого бачення самостійної роботи студентів як специфічного виду діяльності (учіння), стало дослідження В.А.Козакова [8]. Дослідником обґрунтована доцільність діяльнісного підходу до самостійної роботи, як однієї з важливих організаційних умов.

Серед прийнятих у закордонній практиці освіти підходів до оцінювання якості навчальних досягнень найбільш перспективним вважають динамічний. Оцінка якості навчальних досягнень за такого підходу будуються на виявленні тих змін у підготовці студентів, які ідентифікуються як покращення знань та умінь. Для цього необхідне постійне відстеження змін у підготовці, при цьому глибинний сенс тестового контролю полягає у створенні цілісної системи навчання, розвитку і контролю, моніторингу та аналізу якості освіти, оснований на об'єктивних результатах незалежного контролю.

Розкрити сутність самостійної роботи як пізнавальної діяльності можливо лише через виділення її компонентів, серед яких основними є: студент, як суб'єкт діяльності і навчальний матеріал – об'єкт діяльності. Взаємодія між суб'єктом і об'єктом можлива лише при наявності навчальної проблеми або пізнавальної задачі. У зв'язку з цим у структурі самостійної роботи як засобу охоплення студентів самостійною діяльністю необхідно виокремити пізнавальну задачу, яка є початком пізнавальної активності і самостійності особистості.

Розв'язати багато організаційно-методичних проблем самостійної роботи студентів, на думку В.А.Козакова, є можливість за умови розроблення системи завдань-задач з дисципліни для самостійних навчальних дій студентів [8,с.32].

Доцільний вибір і науково обґрунтована розробка завдань-задач для самостійної роботи студентів є важливою умовою для досягнення як мети формування самостійності студентів, так і мети надбання ними знань, умінь і навичок з усіх дисциплін. Це забезпечить підготовку фахівця, професіональні та особисті якості якого повністю відповідають вимогам часу.

У вищій школі доцільно використовувати цілісну систему навчально-пізнавальних задач і цей процес називають проблематизацією змісту освіти. Переконані, такий підхід дасть більший ефект, ніж використання окремих задач.

Оскільки суб'єктивний досвід у всіх студентів дещо різний, він робить кожного з них унікальною, неповторною особистістю. Це потребує розробки диференційованих завдань для самостійних робіт, які враховують суб'єктивний досвід студента і забезпечують дозоване зростання складності завдань, що дозволяють цілеспрямовано формувати самостійність студента. Забезпечивши кожного студента індивідуальними дидактичними засобами, викладач опосередковано управляє процесом вивчення дисципліни, оволодіння знаннями та вміннями, залучаючи кожного до самоуправління та самоконтролю над системною та цілеспрямованою навчальною інформацією.

Як стверджує Н.Ф.Ефремова «управління за принципом зворотного зв'язку потребує структурування та укрупнення інформації про результати контрольно-оцінювальної діяльності, а також об'єктивних оцінок, що отримують при зовнішньому контролі. Основними компонентами сучасної системи управління якістю освіти стає:

- використання сучасних технологій контролю у навчальному процесі для підвищення точності оцінювання підготовленості;
- інформатизація методів збирання та оперативної обробки метричної інформації про рівень досягнень навчальних досягнень студентів;
- забезпечення кваліметричного підходу до контролю та оцінюванню, співтавленості результатів та проведення оперативного аналізу даних і використання цих результатів в освітній практиці для підвищення якості навчання [7,с.44].

Натомість І.П. Анненкова інформаційною основою управління якістю освіти вважає моніторинг, що спрямований на отримання оперативної та достовірної інформації про якість освітніх результатів. А моніторинг розглядає як: 1) спосіб дослідження реальності, що використовується в різних науках; 2) спосіб забезпечення сфери управління різноманітними видами діяльності через надання своєчасної й якісної інформації [2].

Характер і задачі самостійної роботи, ступінь її складності змінюються на різних етапах навчання та в залежності від специфіки навчальних предметів. Зміна складності завдань обумовлена необхідністю такої організації самостійних робіт студентів у сучасному навчальному процесі, при якій студенти не тільки засвоюють передбачену програмою систему знань, умінь і навичок, але також розвивають свої творчі можливості і залучаються до безперервної самоосвіти». Виконання завдань різного рівня складності в процесі самостійної діяльності, вважає дослідник, примушує студента проявляти інтелектуальну активність та самостійність, створює умови для послідовної зміни мотиваційної сфери навчання – від зовнішньої стимуляції до внутрішньої мотивації. Остання виражається у задоволенні студентом безпосередньо процесом пізнання, що в подальшому спонукає його до систематичного прояву активного відношення до надбання знань.

Чітко сформульована навчально-пізнавальна задача (теоретична чи практична) є основою для визначення власних дій студента у відповідності до поставленої мети, а викладачу дозволяє вчасно виявити перепону, яку студенту важко або неможливо подолати самостійно.

Психологічною формою зміни ставлення до зовнішніх цілей навчання, на думку В.О.Козакова, може бути *професіоналізація підготовки майбутніх спеціалістів*, яка може здійснюватися шляхом видачі професіонально орієнтованих задач для самостійної роботи [8,с.22]. У системі типових задач з кожної дисципліни обов'язковими повинні бути такі, що пов'язані з майбутньою професійною діяльністю (дослідницькі, конструкторські, технологічні, управлінські).

Аналізуючи різноманітні підходи до організації модульного навчання, варто визначити їх спільні риси: зміст навчального предмета модулюється на логічно завершені частини з метою вдосконалення управління засвоєнням знань; під час модульного навчання вдосконалюється система контролю й оцінювання знань, яка проектується на кожний модуль, а поточний блок успішності доповнюється модульним підсумуванням; процесуальність контролю і оцінювання одержаних знань спонукає суб'єктів учіння до систематичної навчальної праці,

активізує навчально-виховний процес, підвищує його результативність.

Оскільки технологія модульного навчання базується на визначенні замкнених навчальних одиниць (модулів), взаємопов'язаних між собою і спрямованих на розв'язання задач і формування певних видів діяльності, ефективність її залежить від *застосування системного підходу* для організації самостійної роботи.

Назва «системний підхід» походить від терміну «система» (що означає ціле, складене з частин, з'єднання). Тому перш ніж перейти до розгляду системного підходу, ми вважали за необхідне визначитися з поняттям системи взагалі і системи самостійної роботи в цілісному педагогічному процесі.

Проблемами розробки системного підходу до організації освіти займатися вчені-педагоги та практики А.М. Алексюк, С.І. Архангельський, С.У. Гончаренко, В.С. Пікельна, Н.Ф. Тализіна.

В.С.Пікельна визначає систему як “складне утворення, що складається з підсистем, функціонування яких підпорядковано єдиній меті” [13,с.72]; інші науковці – як множину елементів, які знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним і утворюють певну цілісність, єдність. Основною характеристикою систем вважається їх складність, тобто кількість компонентів, які утворюють її структуру.

Роберт Б.Бар вважає, що ефективність системи оцінювання при створенні альтернативного учбового середовища частково залежить від того, чи є вона зовнішньою по відношенню до навчальних програм і структур. У «парадигмі навчання» у рамках навчальної групи здебільшого оцінює викладач, який і відповідає за викладання курсу. У «парадигмі учіння» оцінювання здійснюється незалежно від розробника учбового середовища. Він зазначає, що в ідеалі університетська програма оцінювання повинна вимірювати «додаткову вартість» у міру зростання студентського досвіду учіння. Тому знання і навички студентів повинні вимірюватися при вступі у вуз, після закінчення та на проміжних стадіях (на початку та в кінці вивчення курсу) [14,с.25].

Структура педагогічного процесу, з точки зору системного підходу, дослідниками розкривається виразно й чітко. Визначають шість компонентів педагогічного процесу: цілі

освіти; студенти; зміст навчання; дидактичні процеси, викладачі, організаційні форми. Та все ж існує більш ширше визначення структури. До структури педагогічної системи багато науковців відносить: цілі навчання, зміст навчання, форми, методи та засоби навчання; педагогів, або опосередковану педагогічну діяльність; ТЗН; студентів і дидактичний процес.

Виділений як структурний компонент в педагогічній системі, дидактичний (навчальний) процес С.У.Гончаренко розглядається як системний об'єкт. Його вважають достатньо складним структурним об'єднанням різноманітних підсистем, в якому об'єкт навчання – студент, може розглядатися як складна самоорганізуюча підсистема, і центр всієї системи, який спрямовує і керує всією системою «навчальний процес» – викладач». І в той же час навчання як двобічний процес складається із викладання (керуюча підсистема – управління навчальною діяльністю студентів) та учіння (підпорядкована підсистема – складний процес оволодіння знаннями, вміннями та навичками) [3].

Близьким до цієї концепції є підхід А.М.Алексюка. Дослідник, визначаючи “навчання як дидактичну систему діяльності, яка постійно розвивається і змінюється, забезпечуючи виховання та розвиток людини”, виокремлює в ній наступні структурні системоутворюючі елементи: 1) повідомлення (передавання знань); 2) засвоєння; 3) відтворення засвоєного; 4) застосування на практиці [1,с.129]. Аналіз структурних елементів процесу навчання, виділених А.М.Алексюком (засвоєння, відтворення, застосування на практиці) відображає саме компоненти самостійної роботи студентів.

Таким чином, дослідження вчених засвідчують, що досягнення ефективності самостійної роботи студентів вимагає здійснення *системного підходу в її організації*.

Системний підхід – це аналіз явищ і процесів у певній системі, яка дає можливість упорядковувати їх і розглядати як єдине ціле, у взаємодії і зв'язку між собою. Посилення уваги дослідників до проблеми системного підходу визначається тим, що він дозволяє визначити вибір найбільш раціональних напрямів і структур навчального процесу (В.М.Галузинський, М.Б.Євтух, П.А.Юцявичене та ін.). Необхідність системного підходу підтверджують і дослідження І.Б.Бабіна, Г.Жирської

(особливості організації навчання на основі системного дидактичного модуля), В.П.Безпалька, Ю.Г.Татур (системно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу), Т.А.Ільїної (системно-структурний підхід до організації навчання) та ін.

На переконання науковців, в процесі системного аналізу виявляються не тільки причини явищ, але і вплив результату на фактори, які його спричинили. Встановлення властивостей компонентів системи та їх удосконалення можливе при дотриманні наукових положень, серед яких: цілісність системи по відношенню до зовнішнього середовища; аналіз цілого, що приводить до виділення елементів; виділення серед елементів системи найбільш істотного, який є визначним для даної системи; управління, як спеціальний спосіб регулювання зв'язків між елементами системи, що включає постановку цілей, вибір засобів, контроль і корекцію, аналіз результатів.

Таким чином, системний підхід є основою методичної розробки дисципліни окремого спеціального курсу, розділу чи теми.

Аналіз досліджень дозволяє стверджувати, що самотійна робота студентів може розглядатися як відносно цілісний процес, тобто система з багато аспектною структурою, складниками якої є суб'єкт пізнання (особистість студента), мета, завдання, зміст, форми, методи, управління.

Таким чином, системний підхід до організації самотійної роботи охоплює всі її компоненти – від постановки цілей і конструювання самотійної роботи до перевірки її ефективності. Виходячи з цього, системний підхід є однією з найбільш ефективних умов удосконалення самотійної роботи студентів.

Оскільки системний підхід ґрунтується на положенні про те, що «специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями елементів, які входять до неї, а пов'язана перш за все з характером взаємодії між елементами», тому першочерговою, як відмічають В.І.Загвязинський, Р. Атаханов, є задача «пізнання характеру та механізму цих зв'язків і відношень» [4,с.44]. Нас цікавив характер взаємодії основних учасників процесу самотійної роботи – викладача і студентів.

Психологи стверджують, що своєрідність особистості в більшій мірі визначають відносини, які нею усвідомлюються:

...без здатності свідомо знайти певну позицію немає особистості. В модульній системі навчання *особистісний підхід до взаємодії педагога і студента* є неодмінною умовою успішного самостійного здобуття знань студентами.

Стосунки між учасниками навчально-виховного процесу можна вважати оптимальними, якщо вони особисто-орієнтовані, тобто сприяють самоствердженню і самореалізації студентів, створюють емоційно-приємний клімат, який сприяє виникненню почуття соціального захисту. Такі стосунки знімають надмірне хвилювання в «ситуації випробування», знижують рівень реактивної тривожності студентів та сприяють формуванню адекватної емоційної оцінки один одного. В умовах особистісно-орієнтованих відносин саме студент є основним учасником освітнього процесу, і цей процес має відповідати його цінностям та інтелектуальним здібностям. Тому викладач покликаний полегшувати процес навчання, створювати атмосферу взаємної довіри і живого спілкування, тобто сприяти самореалізації особистості і студента в процесі навчання.

Перерозподіл видів активності та функцій суб'єктів навчально-пізнавального процесу, створення стосунків, заснованих на взаєморозумінні та взаємоповазі, на доброзичливості та творчій співпраці вважають необхідною педагогічною умовою успіху навчально-пізнавальної діяльності А.Брінклі, Б.Десанте, Н.В.Кузьміна, М.Флегм, А.І.Щербаков та інші.

Життєвим простором, в якому можливе співробітництво викладача і студента, є суб'єктний досвід останнього. Визначає суб'єктний досвід, як особливе поєднання знань, почуттів, установок, особистісних смислів, яке стало надбанням конкретної особистості, його самодостатню цінність і можливість використання у разі необхідності.

Особливістю організації самостійної роботи в системі модульного навчання є можливість її організації на основі дидактичного принципу – *суб'єктності* навчання. Такий принцип вимагає опори в навчанні на суб'єктний досвід студента, врахування його самотутності та самоцінності. Процес засвоєння знань, формування умінь і навичок стає суб'єктивно значущим, має для студента особистісний смисл.

Засвоюючи зміст навчальної дисципліни, студент співвідносить його зі змістом власного досвіду, а тому презентує викладачу не просто інформацію, а свій власний досвід, який виступає закономірним результатом особистісного розвитку.

Реалізація принципу суб'єктності навчання ґрунтується на праві студента на самовизначення і самореалізацію в пізнавальній діяльності через оволодіння її способами, що передбачає пристосування освіти до нього. Вирішення цього завдання потребує гуманізації і демократизації освітнього середовища, яке було б сприятливим для студента і допомагало йому ефективно здійснювати самостійну роботу.

Ми поділяємо думку більшості науковців, які переконані, що ніякі сучасні інформаційні технології, ніякі зусилля студента, спрямовані на покращення сприйняття, осмислення, запам'ятовування, застосування навчальної інформації, ніякі досконалі методи контролю та оцінки знань не допоможуть до тих пір, поки студент не навчиться самовизначатися в освітньому середовищі, включатися в ті, що існують та встановлювати нові навчальні відношення з викладачем, зі студентами групи, майбутньою професійною діяльністю.

Оптимізація педагогічної взаємодії викладача і студентів у навчальному процесі та управління нею передбачає, поступовий взаємообмін між викладачами та студентами соціально-рольовими функціями та перехід від індивідуально-спільного (фронтальне чи паралельне навчання) до спільно-взаємодійного типу організації навчання (групові форми навчання, ділові ігри, «мозкові штурми», дискусії тощо). Також важливим є науково-методичне забезпечення та психологічний супровід (діагностика, консультація, психокорекція та ін.) педагогічної взаємодії.

Ми цілком поділяємо думку науковців про недоцільність занадто детального методичного консультування, так як це призведе до породження споживацького підходу, за якого студент втрачає здатність самостійно здобувати знання, робити самостійні висновки, що в кінцевому підсумку знижує творчу активність майбутнього спеціаліста.

Роберт Б.Бар досліджуючи проблему викладання та учіння у вищій школі, акцентує увагу на відмінностях між старою та новою парадигмами освіти: якщо у «парадигмі навчання»



викладач виступає у ролі актора – «мудреця на сцені», – то у «парадигмі учіння» викладач виступає у ролі тренера, що взаємодіє із командою [14,с.31].

Доречною щодо вирішення даного питання є своєрідна класифікація типів викладацької позиції за ступенем втручання в самостійну діяльність студентів (аудиторну та позааудиторну), висунута науковцями С.У.Гончаренко, П.М.Олійником, В.К.Федорченко. Вони виділяють такі типи та їх характеристики: 1) «викладач-керівник» – планує, організовує та забезпечує виконання самостійної роботи; 2) «викладач-консультант» – робить висновки з питань спеціальності і дисципліни, яка вивчається, висловлює свою думку з приводу проблем, що розглядаються; 3) «викладач-модератор» – направляє діяльність, не висловлюючи своєї думки, і дає можливість самостійно дійти до певних висновків; 4) «викладач-лектор» – на групових консультаціях або заняттях пояснює виконання того чи іншого завдання, інформує про цілі та детальні шляхи їх досягнення, допомагає виконувати завдання. Вчені також вважають, що вибір ролі викладача залежить і від ступеня цілей студента, які він намагається досягти [9,с.214 – 216].

За традиційної системи навчання помилково сприймають засіб (підготовку) як основну задачу, або кінцевий результат діяльності навчального закладу. Як стверджують Роберт Б.Бар та Джон Таг «У процесі переходу до системи учіння суттєво змінюється роль викладача: викладачі – це перш за все дизайнери методів учіння і навчального середовища; викладачі і студенти працюють у одній команді; викладачі розвивають здібності та дають проявитися таланту кожного студента; всі співробітники, що створюють навчальне середовище і сприяють успішному учінню студентів є викладачами («адукторами»); викладачі і студенти здійснюють сумісне управління, працюють у команді» [14,с.17].

Ми вважаємо, що всі вказані ролі чи типи викладацької позиції можуть бути ефективними у модульній системі навчання, переваги окремих із них залежать від етапу здійснення студентами самостійної навчальної діяльності. Так, на початковому етапі вивчення дисциплін ефективною є роль “викладач-лектор”, надалі в залежності від сформованості рівня самостійності студентів роль викладача буде змінюватися. Тому

для нас є цінним уміння викладача обирати необхідну позицію, проявляти професійну гнучкість і оперативність.

Слушною є думка науковців, які стверджують, що перш ніж визначитися у виборі педагогічної позиції, викладач повинен свідомо культивувати у студента найважливішу інтегральну якість – самостійність, яка передбачає вміння самостійно будувати та перетворювати стратегію і тактику власної пізнавальної діяльності.

Здійснення особистісно орієнтованого підходу базується на необхідності забезпечення кожному студенту *свободи вибору* як важливої умови для становлення особистості. Відомі науковці Л.Хьелл та Д.Зиглер, досліджуючи феноменологічний напрямок теорії особистості Карла Роджерса, встановили, що однією із п'яти основних особистісних характеристик, які є спільними для повноцінного функціонування людей, є емпірична свобода як почуття особистої влади, здатність робити вибір і керувати собою. «Єдиний, хто відповідає за мої власні дії та їх наслідки – це я сам» [16,с.549].

Коли йдеться про свободу творчості, дій, поведінки, свободу діяльності, то треба мати на увазі те, що природа свободи не має нічого спільного зі сваволею, необґрунтованістю, безпідставністю. Таким чином, умовою ефективності самостійної роботи є свобода вибору студентом індивідуального шляху в опануванні знань. а вирішальним елементом ситуації особистісного і професійного розвитку є необхідність робити вибір, який дає відчуття більшої *свободи і відповідальності*.

Доцільність такої парадигми, на думку вчених, визначається філософією індивідуального вільного вибору людиною свого життєвого шляху; ціннісною орієнтацією на вільне самовизначення особистості, в якому освітня діяльність займає одне з провідних місць і є важливим засобом розвитку особистості; ідеєю варіативності предметно-змістового наповнення освіти, принциповою установкою на багатоманітність освітніх потреб особистості, шляхів, способів і засобів включення особистості в освітній процес. Студенти повинні усвідомлювати залежність між своїм вибором зараз і майбутнім професійним успіхом.

Ми погоджуємось із думкою науковців, що саме в умовах вибору, розв'язання суперечностей, подоланні перешкод найяскравіше проявляється самотійність як якість особистості.

Забезпечення студентам свободи вибору в процесі самотійної роботи потребує розроблення і реалізації програм індивідуального розвитку і саморозвитку особистості. Підтримуючи цю ідею, відмітимо, що педагог в процесі організації самотійної роботи повинен надавати допомогу кожному студенту у розробці особистісної стратегії навчання, максимально наближеної до особистісних внутрішніх програм його розвитку; роз'яснювати шляхи вибору індивідуальної програми стосовно своєї навчальної дисципліни, надавати загальну структуру знань з курсу і «амплітуду» навчальної інформації від низького, достатнього до найвищого рівня. Реалізація студентом права вибору рівня завдань та послідовності їх виконання можлива за умови розробки банку різнорівневих завдань з кожного модуля.

Розвиток ініціативності, самотійності, творчої індивідуальності студента будуть залежати від умов, створених для пробудження та розвитку цих якостей. Такою умовою є здійснення індивідуального підходу на основі педагогічної діагностики. Наявність варіативних індивідуальних програм та завдань дозволяє коригувати процес індивідуально-професійного становлення студента.

Виходячи з психологічної сутності діяльності студент може набути необхідних знань, умінь і навичок тільки в результаті свідомої, активної, цілеспрямованої самотійної роботи, яка здійснюється на базі власного досвіду, здобутого на основі індивідуальних психологічних особливостей. Важливо враховувати також характерний для кожного темп і ритм навчальної діяльності.

Проблема індивідуального підходу до студентів в навчально-виховному процесі була предметом дослідження багатьох педагогів - вчених та практиків.

Сутність індивідуального підходу полягає в управлінні розвитком студента, що базується на глибокому знанні особливостей його особистості. Індивідуальний підхід – це організація навчального процесу із урахуванням індивідуальних особливостей студента, які проявляються у пізнавальній і

практичній діяльності у характері мисленнєвих процесів (гнучкість та стереотипність розуму, встановлення зв'язків, наявність власної думки, особисте відношення до того, що вивчається, критичність); «у рівнях знань та умінь, працездатності; рівнях пізнавальної, практичної самостійності та активності; відношенні до навчання; наявності пізнавальних інтересів; рівні вольового розвитку. Індивідуальний підхід лежить в основі індивідуалізації та диференціації самостійної роботи студентів.

Будь-яка система, може функціонувати і розвиватися динамічно за умови, що вона: ґрунтується на всебічному вивченні та обліку індивідуальних особливостей студента; розумінні того, що саме студент є основним учасником будь-якого освітнього процесу, і цей процес має відповідати його цінностям та інтелектуальним здібностям і лежить в основі індивідуального підходу; охоплює всі етапи навчальної діяльності (цілепокладання, мотивація, змістовно-процесуальна, контрольно-оціночна, діагностування) у їх взаємозв'язку; здійснюється при послідовному виявленні, розвитку та вирішенні протиріч.

Як стверджують науковці, принцип індивідуалізації у системі самостійної роботи передбачає: перехід до вивчення наступної порції матеріалу тільки після засвоєння попередньої; індивідуальний темп засвоєння матеріалу; переважне використання письмових джерел; залучення більш підготовлених студентів в якості консультантів; використання лекцій більше з метою мотивації і «озброєння» студентів методологією пізнання, ніж з метою повідомлення нових фактологічних знань.

Під диференціацією розуміють таку форму індивідуалізації, коли студенти об'єднуються у групи для виконання навчальних завдань за схожими індивідуальними особливостями.

Тому індивідуалізація і диференціація пізнавальної діяльності студентів потребує постійної діагностичної роботи протягом усіх періодів її здійснення. Комплексна діагностика результатів навчальної діяльності студентів — це теоретично обґрунтована та практично апробована педагогічна система встановлення основних ознак, які характеризують сформовані в процесі навчання компетентності студента — майбутнього фахівця. Необхідність психолого-педагогічного діагностування

як студентів, так і педагога, як умову організації самостійної роботи студентів відстоюють також науковці Т.М.Лобода, В.В.Луценко, Є.І.Машбиць.

Змінюються також і відношення «студент – студент». Роберт Б.Бар констатує, що у «парадигмі навчання» у навчальній групі переважає дух змагання та індивідуалізму, що відображає точку зору на життя як гру, де індивід або виграє, або програє. У «парадигмі учіння» навчальне середовище, навпроти, сприяє успіху, все у ній діє у дусі співробітництва, підтримка та кооперація. Досягнення та успіх є результат групових та сумісних зусиль, навіть якщо і здається, що хтось працював індивідуально [14,с.29].

Формування творчого відношення студентів до учіння, що необхідний комплексний підхід до вивчення відношення студента до навчання. Поряд з оцінюванням його «успішності та активності на заняттях» слід виявляти стан: «пізнавальної сфери студента» (вміння і можливість вчитися); «мотиваційної сфери» (прагнення до навчання, мотиви); «вольової та емоційної сфери» (цілі в учінні, переживання).

Результати діагностування дають можливість викладачу розробляти диференційовані завдання, рекомендувати відповідні методи учіння, які призведуть до швидкого та якісного засвоєння студентом навчального матеріалу, без зайвих зусиль.

Грунтуючись на засадах діяльнісного підходу, вважаємо провідною системоутворюючою ланкою учіння студента, як суб'єкта пізнавальної діяльності, мету і мотиви, які стоять за нею. У зв'язку з тим, що діяльність студента (учіння) є відмінною від діяльності викладача (власне навчання), виникає необхідність розведення понять мети навчання і мети учіння та установлення співвідношення між ними.

Як відомо, мета навчання визначається суспільством, а тому вона по відношенню до студентів виступає цінністю, заданою ззовні. В меті учіння виражені індивідуальні потреби і мотиви, які сформувалися в безпосередньому досвіді студентів. Оскільки мета навчання і мета учіння співпадають лише в ідеальному варіанті, то завданням діяльності педагога є забезпечити прийняття студентами суспільно-значимих цілей навчання в якості значимих цілей учіння.

Роберт Б.Бар звертає увагу на відмінність мети. У «парадигмі учіння» кінцева мета не у трансляції знань, а у створенні середовища та формуванні досвіду, що допоможе студентам не тільки відкрити та добути знання для себе, але і дасть можливість стати членами спільноти вчених, які здійснюють відкриття та пропонують вирішення проблем. У процесі реалізації такої парадигми ефективні технології постійно удосконалюються, тестуються, модифікуються, апробуються та порівнюються одна з одною. Мета «парадигми учіння» - не в покращенні якості викладання, а у постійному підвищенні якості учіння, як кожного окремого студента, так і всіх студентів разом [14,с.18-19].

Тому ми вважаємо, що однією з очевидних умов успішної організації самостійної роботи студентів є таке формулювання мети і навчальних завдань, коли суспільно-значима й індивідуальна мета навчання максимально наближені. В цьому зв'язку слушною є думка стосовно розподілу мети діяльності на мету-образ і мету-задачу. У навчанні мета-образ характеризує нормативно-змістові властивості майбутнього психічного результату, а мета-задача – прагнення суб'єкта його досягти. В психологічному плані в основі мети-образу лежить когнітивний зміст, в основі мети-задачі – мотиваційний. Відношення студента до учіння, як засобу досягнення мети навчання (мети-образу), формує мотиваційну структуру учіння: професійні, соціальні, пізнавальні, прагматичні мотиви.

Шлях становлення висококваліфікованого фахівця-педагога неможливий без помітного його особистого задоволення досягнутим. Здібності до самоуправління є основою того, що людина здатна добиватися успіху і переживати задоволення від діяльності. Забезпечення позитивних емоцій під час виконання діяльності, безперечно, сприяє найкращому розвитку особистості суб'єкта.

Організувати самостійну роботу студентів треба так, щоб то була система, якою може управляти викладач і студент паралельно. При цьому важливою умовою її функціонування вважаємо створення ситуацій успіху, які на нашу думку є великим резервом інтенсифікації самостійної пізнавальної діяльності студента. Наша практика підтверджує, що асоціація з

власним успіхом в недалекому минулому веде до посилення мотивації, до бажання працювати краще.

Особливе місце в створенні ситуації успіху займає мотивація досягнення, яка складається із двох протилежних мотиваційних тенденцій – потягу до успіху та запобігання невдач. Д.Маккеланд, аналізуючи умови формування мотивації досягнень, визначив напрямки роботи: формування синдрому досягнень; самоаналіз; вироблення оптимальної тактики щодо цілеутворення у конкретних видах поведінки. Суттєвим фактором підвищення рівня мотивації досягнень, як зазначає Х.Хекхаузен, є наявність стійкого інтересу до діяльності. Він стверджує, що індивід з яскраво вираженим мотивом до успіху бачить його причину у своїх можливостях, він має високу самооцінку, здатний реально оцінювати не лише свої досягнення та можливості, але й адекватно оцінювати ситуації, шанси успіху [17,с.143].

Роберт Б.Бар під успіхом розуміє досягнення загальних цілей вищої освіти (отримання диплома, наполегливість у навчанні, засвоєння «потрібних речей») – тобто тих навиків та знань, що допоможуть студентам реалізувати свої професійні та індивідуальні цілі. А основними критеріями успіху викладача і студента науковець вважає: успішні результати учіння; рівень розвитку студентів; удосконалення технологій учіння; якісні і кількісні характеристики результатів діяльності; збільшення росту учбової активності; якість учіння, здібності студентів [14,с.15 - 19].

Значну роль у створенні ситуації успіху відіграє професійний інтерес. що створює мотиваційні орієнтації, скеровані на розвиток професійного інтересу і дає змогу застосування діяльнісного підходу, що в свою чергу пов'язано із запровадженням відповідних форм навчально-пізнавальної діяльності, високого рівня практичної підготовки щодо самостійного застосування знань та умінь в реальних умовах праці.

Дослідження науковців довели, що основними критеріями при визначенні дієвості інтересу є: усвідомлення предмету інтересу; чітко виражена потреба в занятті саме даною діяльністю; емоційна зацікавленість у процесі творчого пошуку

шляхів вирішення різних проблем, що сприяють створенню ситуації успіху.

Успіх всякого навчання базується, в першу чергу, на зацікавленості студентів професіонально спрямованим змістом навчального матеріалу, майбутньою спеціальністю. Зацікавленість збуджує стійку довгострокову увагу, старанність, працездатність, що має значний вплив на подальше розширення, поглиблення та підсилення інтересу до дисципліни, яка вивчається.

Проте, сама по собі діяльність ще не забезпечує активність особистості і вимагає формування певного відношення до неї. Світовий ринок праці вимагає, щоб зміст навчання, методики та застосування різних форм його організації були підпорядковані кінцевій меті – забезпечення формування умінь навчальної та фахової діяльності на основі достатнього рівня сформованості знань, які гарантують ці уміння. Однією з ознак особистісно-орієнтованого навчання є скерованість на розвиток професійних, поведінкових умінь та навичок майбутніх учителів.

В аспекті нашого дослідження це відношення визначає позицію студентів до організації самостійної роботи. Інтереси виступають суттєвим явищем, що спонукають особистість до активності (С.П.Крягжде), створюють стани емоційного підвищення. З одного боку, інтерес спонукає до діяльності у відповідному напрямку, з іншого – успішна діяльність спрямовує на оволодіння предметом інтересу, або ж підвищує інтерес до неї. Причому, у процесі його становлення він може перетворюватися в стійку особистісну потребу, в потяг до постійного накопичення знань, вмінь та навичок, які відповідають спрямованості інтересу, до суспільно значимої мети навчання як значимої мети учіння (К.К.Платонов). Таким чином, ситуацію успіху необхідно планувати ще до початку здійснення самостійної роботи студентами.

Спираючись на твердження провідних науковців та практиків, що навчальна діяльність має не лише дати студентові певну суму знань, але й *сформувати комплекс компетенцій*, вважаємо, що саме останній необхідно приділяти більше уваги викладачу. Адже саме компетентність може стати тією метою навчання, досягнення якої прагне як суспільство, так і майбутній спеціаліст. Український педагогічний словник трактує поняття



таким чином: “Компетенція – це загальна здатність студента до професійної праці і життєдіяльності, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню” [3,с.234].

На думку науковців професійна компетентність викладача – це інтегративна якість, яка включає рівень оволодіння професійними знаннями, уміннями й навичками, а також особистісну компетенцію, яка виявляється у ...готовності до постійного саморозвитку та самовдосконалення. За дослідженням автора, у більшості країн поняття “компетентність” включає такі компоненти: ефективне виконання індивідуальних професійних обов’язків; здатність розв’язувати складні нетипові завдання; особистісна відповідальність за результати роботи і її удосконалення; здатність до прогностичного застосування знань та умінь. Ю.Г. Татур компетентність визначає як «здатність застосовувати знання, уміння та особистісні якості для успішної діяльності у конкретній області». Та все ж формування компетентності забезпечує педагогічна система, «яка передбачає системне розв’язування в навчальному процесі проектних завдань діяльності на основі дотримання принципів системності та свідомості» [15,с.22].

У багатьох вузах ведуться цілеспрямовані систематичні роботи по відношенню систем менеджменту якості. У нормуванні вимог до якості освіти на думку В.И.Звонникова, М.В.Челишковой головного значення набуває компетентнісний підхід, що передбачає чітку орієнтацію сукупності компетенцій на задачі майбутньої професійної діяльності випускників навчальних закладів та залучення представників професійних організацій до оцінювання якості освітніх результатів [5].

Таким чином, можна сказати, що більшість науковців основними положеннями концептуальних засад формування компетентності сучасного викладача з застосуванням діяльнісного підходу вважають: моделювання реальних умов діяльності; створення чітко визначених мотивів та професійних цілей; здійснення самостійної проектної діяльності, скерованої на реалізацію проектних завдань програм; професійна співпраця у колективі; створення умов для розвитку особистості, її здатності до розробки власної стратегії професійної самореалізації та самовизначення.

На нашу думку, основою формування компетентності майбутнього вчителя є організація навальньо-пізнавальної діяльності, яка спрямована на самостійність у розв'язанні типових і нетипових навчальних проблем і задач; здатність до прийняття управлінських рішень; осучаснення змісту, форм та методів навчання; розробку індивідуальних програм професійного саморозвитку, особистісну відповідальність за зроблений вибір та прийняте рішення.

При вивченні дисциплін спеціального циклу виявляються певні особливості використання *організаційних форм* навчання. Нами було визначено, що при організації самостійної роботи майбутніх учителів технології доцільними формами будуть не всі види лекцій, що пропонуються у сучасній педагогічній науці. Так, найбільш адаптованими є проблемна, лекція-конференція, лекція-консультація, бінарна, лекція з запланованими помилками. А ось «лекція відкритих думок» та діалогово-дискусійна можуть бути придатними для використання лише при вивченні окремих тем, оскільки дисципліни є не гуманітарними, а інженерно-технічними.

У модульній системі навчання мета лекційних занять полягає не в тому, щоб подати якомога більше навчального матеріалу, а в тому, щоб озброїти студентів розумінням основних проблем теми, підготувати їх до самостійної роботи над матеріалом, що має особливу цінність для майбутніх учителів. Досягається це, зокрема, завдяки використанню технологічної карти лекції (за методикою О.М.Лазаревої). В даній карті зафіксовано: тема, план, основна і додаткова література, теоретичні поняття; головні положення, поняття, формулювання, точки зору, на які необхідно звернути увагу; значення, яке має вивчення даного матеріалу у їх подальшій професійній діяльності (що викладається у школі, як матеріал відображений у шкільних програмах і т. ін.); чітко визначено, що повинні студенти знати, вміти, якими навичками повинні оволодіти; завдання, що активізують роботу студентів на лекції та сприяють осмисленому і цілеспрямованому сприйняттю матеріалу.

Обов'язковою складовою частиною системи самостійної роботи виступає контроль знань, умінь, навичок, отриманих студентами самостійно. У практиці роботи досвідчених викладачів використовується оперативний контроль за

матеріалом прочитаних чи нових лекцій у формах: фронтального опитування чи міні-контрольної роботи, 5-7 хвилинного обміну інформацією для з'ясування незрозумілих питань. Можна в кінці лекції здійснити оцінку засвоєння матеріалу шляхом представлення простого тесту, анотації, висновків, інструкційної карти тощо.

Головною проблемою об'єктивного оцінювання якості української освіти В. Огнев'юк вважає невизначеність механізмів проведення моніторингу якості освіти та об'єктивних показників, які забезпечують оцінювання закладів освіти, програм, підручників і навчальних посібників, рівня навчальних досягнень студентів, перспектив розвитку і створюють основу для конкуренції всередині країни, через що має відбутися підвищення якості освіти. Ця ситуація до певної міри є наслідком того, що навчання здійснюється за відсутності об'єктивного оцінювання реальних особистих зусиль того, хто навчається. Це зумовлено у першу чергу відсутністю управлінських і викладацьких кадрів, які готові та здатні застосовувати методи незалежного контролю у навчально-виховному процесі. Тому важливим є формування нового покоління педагогів у ланцюжку «викладач – випускник – фахівець», що сприятиме підвищенню індексу людських ресурсів [10,с.8 ].

З метою здійснення об'єктивної оцінки результатів діяльності Ю.Г.Татур пропонує вирішити дві суміжні задачі: описати результат, що плануються, із чітко визначеними ознаками, щоб не виникало можливості неоднозначного його тлумачення; створити інструментарій, що дозволяє виявляти відповідні ознаки і визначати їх інтенсивність, а також розробити порядок переведення результатів вимірювання у прийняту шкалу оцінок [15,с.23].

Враховуючи, що успішність процесу навчання багато в чому визначається правдивим інформуванням всіх учасників про досягнуті результати, правильність вибраної дидактичної стратегії в якості важливого показника придатності того чи іншого засобу навчального контролю, особливо необхідно виділити його незалежність від впливу на результати оцінки сторонніх, випадкових чи спеціальних факторів спотворення. У зв'язку з цим закономірно виникає питання про використання у педагогічній практиці поряд із традиційними видами навчального

контролю інших, більш об'єктивних методів дидактичної діагностики, що передбачають вимірювання, що є незалежним від особистісних і професійних якостей педагогів, а також кількісний підрахунок ознак, що проводяться в однакових умовах і з використанням єдиних критеріїв. Цим вимогам відповідає модульно-рейтинговий контроль навчання.

Підвищення якості навчання М.Б.Чельшкова, В.И.Звонников, А.О.Татур нерозривно пов'язують із удосконаленням системи контролю, з приведенням її засобів та методів у відповідності з ідеями співробітництва викладача і студента [18, с.35]. На їх думку «контроль це одночасно і об'єкт теоретичних досліджень, і сфера практичної діяльності педагога. За допомогою контролю можна з'ясувати переваги та недоліки нових методів навчання, встановити взаємозв'язок між тими рівнями освіти, що планував, реалізував і в результаті чого досягнув, порівняти роботу різних викладачів, оцінити досягнення студентів та виявити прогалини у його знаннях, дати керівнику навчального закладу об'єктивну інформацію для прийняття управлінських рішень» [18,с.11]..

Орієнтація роботи сучасного вищого навчального закладу на досягнення якісно нових освітніх результатів, на думку І.П. Анненкової, призводять до необхідності перейти від традиційного способу внутрішнього контролю до управління якістю освіти, де контроль є тільки однією з функцій [2].

Доцільними, з нашої точки зору, є такі форми самоконтролю, як формулювання запитань чи формування та виготовлення контрольних карток, за якими студенти самі проводять контроль знань. Засвоєння методики розробки карток контролю для майбутнього вчителя вважаємо вкрай важливою умовою з декількох причин: формування компетентності у підготовці дидактичного матеріалу для оцінювання результатів навчальної діяльності учнів; можливість здійснювати самоконтроль та взаємоконтроль; привернення уваги студента до основних критеріїв оцінювання різних видів діяльності.

Проте, як свідчить практика, в ході найкращих лекцій важко, а то часом і не можливо створити умови, щоб усі студенти самотійно працювали. Краще це завдання може бути вирішене з групою студентів на практичних, семінарських, лабораторних, практикумах. Щоб практичні заняття стимулювали пізнавальну

активність студентів, необхідно, щоб мета і зміст роботи були спрямовані на формування способів розумової і практичної діяльності, творчих здібностей. Це можливо за умови використання таких форм самостійної роботи, коли допомога і контроль з боку викладача не пригнічуватимуть самостійності та ініціативи студента, а привчатимуть його самостійно вирішувати питання організації, планування, контролю за результатами власної навчальної діяльності, виховуючи самостійність як особистісну рису характеру.

Як зазначають більшість науковців, необхідно, щоб студент не стільки сприймав інформацію, а й сам організовував свою роботу. Тому доцільним, на думку науковців, використовувати методи двох видів: окремі методи – постановка проблемної задачі; метод вимоги; педагогічна оцінка; створення ситуації успіху в навчанні та емоційно-моральних ситуацій; комплексні методи – евристична бесіда; навчальна дискусія; дидактична гра.

Умовою успішності самостійної роботи визнано системність і регулярність її здійснення студентами. Як стверджує В.С.Пікельна, будь-яка діяльність, яка здійснюється системно, повинна бути цілеспрямованою, упорядкованою, тобто всі підсистеми повинні управлятись [13,с.3]. Виходячи з того, що самостійна робота студентів – це система, досягнути поставленої мети можна тільки через *управління даною системою*. Для цього існує підсистема управління, яка включає взаємопов'язані постійні функції: планування, організація, координація, контроль, регулювання. Функції управління виступають конкретними формами цілеспрямованої дії на систему.

Тому побудова сучасної організаційної структури управління системою самостійної роботи – одна з необхідних, першочергових організаційних умов успішної її реалізації. Дослідник зазначає, що сутність «управління» полягає у впливі на систему з метою максимального її функціонування і переходу в якісно новий стан [11,с.55].

Науковий рівень управління самостійною роботою студентів обумовлюється системним підходом і передбачає: визначення головної мети діяльності студентів («древа цілей»); розробку індивідуальних програм діяльності відповідно до визначених завдань; організацію діяльності викладача та студентів (узгодженість в діях); організацію зворотного зв'язку з

метою отримання своєчасної і достовірної інформації (система контролю за результатами навчальної діяльності); оперативне корегування пізнавальної діяльності; облік виконаної роботи з метою впорядкування навчальної діяльності; аналіз діяльності студентів та пошук шляхів її удосконалення і розвитку.

З розвитком демократичних процесів, як стверджує В.С.Пікельна, ефективність управління забезпечується, на думку закономірністю поєднання централізації та децентралізації в управлінні, що забезпечує певну самостійність в діяльності окремих елементів системи [12,с.74-75].

Особливу увагу педагоги та психологи (Г.Г.Журавська, С.С.Занюк, Т.М.Лобода, П.І.Стефаненко, І.В.Хом'юк та ін.), приділяють реалізації етапів самоуправління. Самоуправління не можна досліджувати у відриві від механізмів управління самостійною роботою студентів. У зв'язку з цим важливого значення набуває принцип єдності управління та самоуправління в педагогічному процесі. Зв'язок двох зазначених видів управлінської діяльності ґрунтується на закономірності: якщо саме ці дії виконує студент як суб'єкт навчання, то вони набувають особливого значення у підвищенні інтелектуальної активності в процесі залучення їх до самостійної пізнавальної діяльності. Цю ідею підтримують багато науковців, наголошуючи на важливості розвитку самостійності як риси особистості студента. Умовою такого розвитку науковці вважають надання студенту можливості самому планувати, контролювати і регулювати свою діяльність за відсутності безпосереднього і постійного керівництва та практичної допомоги з боку викладача. З іншого боку, стосовно щоденного навчального процесу, під контролем розуміють виявлення та оцінку результатів навчальної діяльності студентів.

М.Б.Чельшкова, В.И.Звонников, А.О.Татур стверджують, що при діагностиці центр уваги викладача зміщується на задачі управління процесом засвоєння знань шляхом організації систематичного контролю за рівнем оволодіння матеріалом та виникненням пробілів у підготовці. Основна мета діагностичного контролю – надання формуючого впливу на поточний процес навчання за рахунок встановлення зворотного зв'язку від студента до викладача [17,с.12].

Велике значення чіткій організації та плануванню самостійної роботи студентів надавали і науковці, і практики. На їх думку, дуже важливо на основі високої вимогливості, шляхом конкретного керівництва та контролю з боку викладацького складу добитися, щоб кожний студент з першого дня навчання і до закінчення ВНЗ працював самостійно, щоденно, ритмічно над оволодінням науковими знаннями. Уміння учитися та самостійно працювати – найцінніша якість, яка необхідна людині протягом всього її життя.

Ми підтримуємо думку науковців про необхідність при підготовці до трудової діяльності навчати студентів не тільки робочим прийомом, а й самоконтролю за їх виконанням. За визначенням більшості науковців самоконтроль – це якість особистості, що пов'язана із проявом її активності та самостійності. Як зазначають дослідники, правильна постановка завдань навчання студентів та самоконтролю буде сприяти розвитку їх самостійної навчальної роботи. Ми вважаємо, кращі результати будуть у тому випадку, коли в навчальному процесі різні форми самоконтролю (письмовий тестовий, електронний, графічний та ін.) будуть використовуватись у визначеній послідовності, що відповідатиме рівню сформованості самостійності.

З метою ефективності управління системами використовують їх моделювання. Як зазначають науковці, моделювання – специфічний спосіб при якому одна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій (моделі)» а модель є «важливим засобом пізнання цілісної системи. Вважаємо, що система самостійної роботи, як об'єкт управління потребує створення моделей (організаційних, структурно-функціональних), які є умовами її ефективної організації. Поєднання управління із самоуправлінням також потребує моделювання.

Багато дослідників, для вирішення проблеми організації та керівництва самостійною роботою студентів використовують теоретичні моделі. Так, вважається, що ефективність позааудиторної самостійної роботи залежить від запровадження моделі її організації, компонентами якої є: мотивація, професійна спрямованість та організаційні форми (індивідуальні та колективні). Для успішного засвоєння навчального матеріалу

використовують, здебільшого, структурно-логічні схеми. Проте більшість науковців систему формування умінь самостійної роботи вбачають у запровадженні ігрових форм, а модель планування організації самостійної пізнавальної діяльності, представляють із таких елементів: мета, мотивація, критерії, планування, управління, контроль і самоконтроль, кінцевий результат. Дехто вважає, що організаційно-педагогічними умовами самостійної пізнавальної діяльності студентів є впровадження моделі, яка базується на основі суб'єкт-суб'єктного співробітництва викладачів і студентів.

З метою підвищення ефективності процесу управління навчальним процесом В.С.Пікельною використана організаційна модель оперативного управління, яка «як метод управлінського впливу можлива на таких комплексах робіт, які природним чином поділяються на елементарні роботи, що мають строго визначену послідовність їх виконання у відповідності із загальним процесом» [11,с.111-112]. Обговорення результатів навчальної діяльності, систематичне висвітлення їх в організаційній моделі оперативного управління розширює вплив викладача на формування навичок самостійної роботи студентів. На сучасному етапі розвитку вищої школи науковці слушно наголошують на відмові від жорсткої структури управління самостійною роботою студентів і переходу до більш гнучкої її моделі, яка передбачає наявність методичного забезпечення, яке сприяє опосередкованому управлінню. Окрім того, і значне розширення обсягів самостійної роботи студентів та ускладнення вирішуваних нею завдань зумовило потребу якісно нового рівня її *комплексного методичного забезпечення викладання дисциплін*, як однієї з організаційних умов ефективності самостійної роботи. Означена проблема розглядалася в працях таких науковців як: С.Я.Батишев, В.П.Беспалько, Ю.Г.Татур, Л.Г.Козачок, М.М.Козяр, В.О.Радкевич та ін.

Під підготовкою інформаційно-методичного забезпечення самостійної роботи студентів розуміють процес створення викладачем необхідних умов навчання, які гарантують задоволення потреб студентів в інформаційних джерелах, розпорядженнях і методичних рекомендаціях.

Як стверджують дослідники, процес навчально-пізнавальної діяльності, який самоуправляється та самоконтролюється, може



бути ефективним та результативним тільки за умов, що кожен студент на основі різноманітних засобів навчання отримує повну інформацію про зміст даної дисципліни, мету та методи оволодіння системою знань та умінь, ролі та значення цієї системи для ефективного здійснення його майбутньої професійної діяльності.

Так, досліджуючи методичне забезпечення підготовки спеціалістів у вищому навчальному закладі, більшість провідних науковців та практиків вказують на необхідність єдиного системного підходу до створення комплексного методичного забезпечення викладання дисциплін (КМЗ), основу якого складають підручники, навчальні посібники, методичні розробки, програми і картки контролю знань, варіанти завдань, екзаменаційні білети, наочні та технічні засоби навчання. Необхідність дотримуватись системного підходу при розробці КМЗ пов'язують із вимогами інтегративного поєднання сучасної мети навчання з сучасними вимогами до професії.

Таким чином, теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми та практичний досвід дозволили нам дійти висновку, що з метою позитивних змін в системі самостійної роботи студентів важливо створити необхідні педагогічні умови, що дозволяють визначити перспективи її подальшого розвитку. Такими умовами є:

1. Системний підхід до самостійної роботи, використовуючи який викладач організує діяльність студента, як систему самостійних дій суб'єкта навчальної діяльності (студента) з предметами-задачами в певних умовах. Саме різноманітні умови і задачі дозволяють створити динамічну систему взаємодії суб'єкта учіння з оточуючим світом і таким чином формувати таку рису особистості як самостійність. Самостійність можна розглядати як здатність суб'єкта працювати в умовах відсутності безпосереднього постійного керівництва під час діяльності. Самостійна робота студентів розглядається як відносно цілісна система з багатоаспектною структурою, складовими якої є суб'єкт пізнання (особистість студента), мета, завдання, зміст, форми, методи навчальної діяльності та управління нею.

2. Структурування змісту навчального матеріалу з кожної дисципліни згідно до принципів побудови модульних програм. Створення і використання цілісної системи завдань самостійної

роботи, що передбачає чітке формулювання навчально-пізнавальних задач, врахування суб'єктивного досвіду студентів, розвиток їх можливостей у напрямі від репродуктивності до творчості, професійна спрямованість навчальних задач (дослідницьких, конструкторських, технологічних).

3. Взаємодія викладача і студента в процесі організації самостійної роботи будується на основі особистісно-орієнтованого підходу. Процес засвоєння ЗУН стає суб'єктивно значущим.

4. Реалізація індивідуального підходу в організації самостійної роботи передбачає: психолого-педагогічне діагностування студентів; диференціацію завдань; забезпечення індивідуального темпу засвоєння навчального матеріалу.

5. Мотиваційно-цільова основа самостійної роботи студентів означає зближення суспільної і особистісно-значимої мети навчання (суто учіння) та добір такої інформації, яка пробуджує пізнавальний інтерес і підвищує активність студентів. Пов'язана із створенням ситуації успіху.

6. Гармонізація форм організації і контролю аудиторної та позааудиторної самостійної роботи. Науково-методичне забезпечення самостійної роботи студентів у модульній технології навчання включає вербальні засоби (типові і робочі програми навчальних дисциплін, плани лабораторних занять, тексти контрольних робіт, методичні рекомендації до самостійної роботи студентів, опорні конспекти, підручники, навчальні посібники, періодичні видання) електронні посібники, навчально-контролюючі та тренувальні програми, які включають тестовий контроль, інформаційно-пошукові та інформаційно-довідкові бази даних.

7. Збалансованість централізованого і децентралізованого управління системою самостійної роботи студентів, що зумовлюється моделюванням системи організації самостійної роботи студентів.

### Список джерел

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. / А.М. Алексюк [Курс лекцій]: модульне навчання. – К.: ІСДО, 1993. – 220с.
2. Анненкова І.П. Моніторинг якості освіти у ВНЗ /І.П. Анненкова [Електронний ресурс] //http://e-learning.oru.ua/stati/pedagog-ka-visho-shkoli
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. /Семен Устимович Гончаренко– К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования ./В.И.Загвязинский, Р.Атаханов– М.: АCADEMIA, 2001. – 208с.
5. Звонников В.И., Челышкова М. Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход / В.И. Звонников, М. Б.Челышкова [Електронний ресурс] [http://www.plam.ru/ucebник/kontrol\\_kachestva\\_obuchenija\\_pri\\_attestacii\\_komp\\_etentnostnyi\\_podhod/index.php](http://www.plam.ru/ucebник/kontrol_kachestva_obuchenija_pri_attestacii_komp_etentnostnyi_podhod/index.php)
6. Закон України “Про вищу освіту”: Проект //Освіта України. – 2002. - №17. – С. 2-8.
7. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании //Надежда Федоровна Ефремова [монографія]. [Електронний ресурс] [http://www.xliby.ru/hauchnaja\\_literatura\\_prochee/testovyi\\_kontrol\\_v\\_obrazovani\\_i/in](http://www.xliby.ru/hauchnaja_literatura_prochee/testovyi_kontrol_v_obrazovani_i/in)
8. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. /В.А.Козаков/ – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.
9. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навч. посібник /за ред. С.У.Гончаренка, П.М.Олійника – К.: Вища школа, 2003. – 323с.
10. Огнев’юк В. Проблеми та перспективи оцінювання якості української освіти Моніторинг якості освіти: теорія та практика /В.Огнев’юк // Матеріали Всеукраїнської наукової практичної конференції, 16-17 грудня 2009 р. - К., 2009. - С. 6-8.
11. Пикельная В.С. Теоретические основы управления /Валерия Семеновна Пикельная: Школоведческий аспект. – М.: Высш. шк., 1990. – 175 с.
12. Пикельная В.С. Педагогика и процессы гуманизации в образовании /Валерия Семеновна Пикельная: [Учебное пособие]. – Кривой Рог: Криворожский педагогический институт, 1996. – 91 с.
13. Пікельна В.С., Удод О.А. Управління школою /В.С.Пикельная, О.А.Удод –Дніпропетровськ: Альфа, 1998. – 284с.
14. Роберт Б.Бар, Джон Таг. От обучения к учению – новая парадигма высшего образования. Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению / Роберт Б.Бар, Джон Таг //Сборник рефератов статей по дидактике высшей школы. Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Мн., ПроPILEI. 2001. – С.13 – 40.

15. Татур Ю.Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования /Ю.Г.Татур //Высшее образование в России - №5, 2010. – С.22 – 31.

16. Теория личности / Л.Хьелл, Д.Зиглер. – СПб. Питер, 2003. – 608 с.

17. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. /Под ред. Б.М.Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.

18. Чельшкова М.Б., Звонников В.И., Татур А.О. Основные направления модернизации системы контроля и оценки качества учебных достижений учащихся / Чельшкова М.Б., Звонников В.И., Татур А.О. // Квалиметрия человека и образования: методология и практика: Тез. докл. X симп. – М.: ИЦПКПС, 2002. – Ч. 3.

### **2.3 Активізація пізнавальної діяльності учнів: теоретичний аспект**

Радикальні зміни в економіці, політичному і суспільному житті України не могли не торкнутися і такої сфери суспільного життя, як освіта.

У «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті» особлива увага акцентується на реформуванні освіти через її модернізацію та демократизацію на всіх рівнях. Сучасна загальноосвітня школа покликана підготувати таких випускників, в яких буде сформоване активне позитивне ставлення до праці, надбань матеріальної та духовної культур. У зв'язку з цим найважливішим завданням, яке ставить суспільство перед загальноосвітньою школою, зокрема перед трудовим навчанням, є розвиток і виховання кожного учня на основі природних здібностей та інтересів, задоволення його потреби в пізнанні та самопізнанні.

Основна мета трудового навчання – формування технічно, технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя і активної трудової діяльності в сучасному високотехнологічному, інформаційному суспільстві. У цих умовах успішна реалізація педагогічних закономірностей при побудові й вдосконаленні навчально-виховного процесу передбачає врахування складного взаємозв'язку факторів, що відображають співвідношення в системі «учитель – учень». У цій системі взаємозв'язку учитель є ланкою, яка спрямовує та стимулює навчально-пізнавальну діяльність учня. Важливим фактором успішної взаємодії між

учителем і учнем є активна пізнавальна діяльність учнів. Саме в ній і полягає головний сенс організації навчального процесу в загальноосвітній школі, оскільки становлення учня як суб'єкта діяльності під час навчання забезпечує його активну життєву позицію не тільки в роки навчання, а й в майбутньому самостійному житті. Однією з найважливіших форм вияву активного ставлення людини до навколишньої дійсності є її діяльність. Для того щоб діяльність мала розвивальний вплив, обов'язковою є умова: учень повинен бути включений в активну діяльність, ефективність якої залежатиме від якості активності учня як суб'єкта. Постановка завдань пізнавальної діяльності є змістовою стороною її активізації. Другою, не менш важливою стороною, є соціальна організація предметної діяльності з метою максимальної активізації особистості. Якщо діяльність є успішною, то в особистості підсилюється бажання займатися нею. Це відображається в інтенсивному розвитку пізнавального інтересу в учнів. Разом з тим діяльність спрямована на засвоєння ними системи знань, умінь і навичок.

Проблема активізації пізнавальної діяльності була і є предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, методистів і педагогів-практиків. Особливості формування особистості учня, його розвитку в процесі особистої діяльності, спрямованої на «відкриття» ним нових знань, активну участь в навчально-пізнавальному процесі, розкрито у працях О. Вербицького, Л. Виготського, П. Гальперіна, І. Гербарта, В. Давидова, А. Дистервега, Д. Дьюї, Д. Ельконіна, Я. Коменського, К. Ушинського, Г. Щедровицького та ін. Розкриттю психологічних аспектів пізнавальної діяльності присвятили свої праці К. Абульханова-Славська, С. Крягдже, О. Леонтьєв, Ю. Машбиць, С. Рубінштейн та ін. Дидактичні аспекти активізації пізнавальної діяльності досліджували Л. Арістова, В. Буряк, І. Волощук, П. Гальперін, Є. Голант, М. Гончаров, М. Данилов, Л. Занков, О. Коберник, М. Корець, Н. Кузьміна, І. Лернер, В. Лозова, П. Лузан, В. Мадзігон, М. Махмутов, В. Осинська, В. Пікельна, Н. Половнікова, В. Сидоренко, М. Скаткін, В. Сухомлинський, Н. Тализіна, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.

Проте, як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури,

досліджень щодо активізації пізнавальної діяльності учнів основної школи на уроках трудового навчання дуже мало. Переважно це дослідження, що стосуються: дидактичних основ пізнавальної діяльності учнів на уроках трудового навчання (А. Дьомін); дидактичних основ проблемності на уроках трудового навчання (В. Гетта, Д. Тхоржевський); проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання (О. Коберник, В. Бербец, Т. Бербец, Н. Дубова, Т. Кравченко, О. Мелентьєв, В. Харитонova, Л. Хоменко, С. Ящук); вдосконалення змісту і форм організації трудової підготовки учнів 5–9 класів (В. Мадзігон, Ю. Кирильчук); інтеграції трудового навчання і креслення (В. Сидоренко); індивідуального підходу до учнів на уроках трудового навчання (Г. Терещук); програмованого контролю знань на уроках трудового навчання (Г. Левченко); умов реалізації змісту трудового навчання у профільній старшій школі (М. Корець); залучення старшокласників до підприємницької діяльності (М. Вачевський, С. Мельников, С. Ткачук).

У практичній роботі загальноосвітньої школи накопичено значний досвід з організації трудового навчання. Проте на сучасному етапі її розвитку спостерігається прояв низки соціальних, психологічних і педагогічних суперечностей, від успішного вирішення яких залежатиме результативність активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках трудового навчання. Насамперед, це суперечності між: збільшенням потреб ринку праці у кваліфікованих фахівцях, здатних самостійно приймати рішення, та недостатньою підготовкою їх до такої діяльності в загальноосвітній школі; підвищенням вимог до рівня трудової підготовки учнів і станом організації трудового навчання в загальноосвітніх школах; підвищенням вимог до рівня організації пізнавальної діяльності учнів на уроках трудового навчання та рівнем готовності вчителів до управління їх пізнавальною активністю.

Подолання цих суперечностей можливе за умови теоретико-методологічного обґрунтування проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів, розробки науково обґрунтованої технології формування пізнавальної активності учнів на уроках трудового навчання. Тому в системі актуальних завдань, що

стоять перед педагогічною наукою, одне з важливих місць посідає теоретичне обґрунтування активізації пізнавальної діяльності.

Реформаційні процеси, що відбуваються в освіті, викликані потребами суспільства, ускладненням розуміння трудової діяльності, змінами характеру професійної підготовки майбутніх фахівців. Нові завдання відкривають простір для розвитку творчих сил особистості. Ці активні, творчі сили необхідно формувати вже з дитинства в процесі пізнання, оволодіння знаннями, уміннями та навичками, набуття досвіду продуктивної праці та залучення до професійної діяльності. У результаті навчання повинна сформуватись особистість, яка була б спроможною до цілеспрямованого перетворення оточуючого життя за законами моралі і краси.

Як зауважував К. Ушинський, у навчальному процесі необхідно вчити школярів працювати, оскільки учіння для молодого покоління є складною працею, що потребує великого напруження всіх фізичних, розумових і моральних сил.

У Концепції загальної середньої освіти наголошується, що «зміст шкільної освіти переобтяжений надмірним фактологічним матеріалом, містить відомості, які не мають суттєвої загальноосвітньої цінності, його склад і структура недостатньо враховують необхідність диференціації навчання залежно від нахилів, здібностей, життєвих планів школярів» [14, с.4]. У цих умовах особливого значення набуває формування навчальної діяльності, яка забезпечує не тільки засвоєння знань, а й оволодіння способами учіння, уміннями самостійно будувати свою діяльність, шукати і знаходити раціональні способи перенесення їх в умови, не задані безпосередньо навчанням.

Засвоєння знань, умінь та навичок потребує від учнів максимальної віддачі інтелектуальних сил, постійних внутрішніх зусиль, мобілізації волі та уваги, створення збуджувальних сил, без чого неможливе самостійне оволодіння ними.

Г. Ващенко писав, що «людина мислить і творить, оскільки вона вільна й активна. Зі зниженням активності занепадає й процес мислення і творчої фантазії» [5, с.95]. Тому в навчальному процесі необхідно формувати в учнів такі особистісні утворення, які б сприяли залученню їх до діяльної участі в праці, пізнанні, до самостійного творчого розв'язання навчальних задач, ставили

його в позицію суб'єкта. Вищим рівнем розвитку суб'єктивної позиції школяра є потреба у саморегуляції учіння, яка неможлива без сформованості такого особистісного утворення, як пізнавальна активність. Активність суб'єкта передбачає самостійність у визначенні об'єктів, форм діяльності, оптимальних шляхів при досягненні поставленої мети. Становлення учня в процесі учіння як суб'єкта діяльності забезпечує його активну життєву позицію не тільки в роки навчання, але й у перспективі.

Теоретичне осмислення проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів поставило нас перед необхідністю встановлення сутності й взаємозв'язку категорій «діяльність», «пізнавальна діяльність», «пізнавальна активність особистості», «активізація пізнавальної діяльності».

У філософському словнику поняття «діяльність» характеризує функцію суб'єкта в процесі його взаємодії з об'єктом. В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренко визначає діяльність як «спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни» [6, с.98].

У психологічному словнику А. Петровського діяльність розуміється як «динамічна система взаємодій суб'єкта з оточуючим світом, у процесі яких відбуваються виникнення й втілення в об'єкті психічного образу й реалізація опосередкованих ним відношень у предметній діяльності» [9, с.84].

У психології найбільш ґрунтовний підхід до діяльності розкрито у працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін. У концепціях науковців центром діяльності є суб'єкт – об'єктні відносини. Автори стверджують, що в процесі людської діяльності відбувається обмін діяльностями, оскільки суспільна природа діяльності пов'язана з впливом людей один на одного. Так, О. Леонтьєв, розглядаючи діяльність як взаємодію між суб'єктом і реальністю, яка на нього впливає, констатує, що «діяльність – це не реакція й не сукупність реакцій, а система, яка має будову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток» [10, с.109]. Під діяльністю автор розуміє процеси, в яких здійснюється життєво важливе, активне ставлення суб'єкта до дійсності.



Досліджуючи зазначену проблему, С. Рубінштейн під діяльністю розуміє «активність суб'єкта, спрямовану на зміну світу, на виробництво чи породження певного об'єктивованого продукту матеріальної чи духовної культури. Діяльність людини виступає спочатку як практична, матеріальна діяльність. Потім з неї виділяється діяльність теоретична» [15, с.172]. Говорячи про єдність свідомості й діяльності, про їх взаємозв'язок і взаємообумовленість, науковець стверджує, що діяльність людини обумовлює формування її свідомості, її психічних зв'язків, процесів і властивостей, які здійснюють регуляцію людської діяльності, що є умовою її адекватного виконання.

Порівняльний аналіз трактування поняття «діяльність» різними авторами показує, що всі вони виділяють загальні елементи: процес, взаємодію, суб'єкт, об'єкт. З урахуванням цього можна сказати, що діяльність - це процес взаємодії суб'єкта з об'єктом, у результаті якої в об'єкті відбуваються зміни. Разом з тим, діяльність, як будь-який інший психологічний феномен, має свою структуру. Аналізуючи структуру людської діяльності, О. Леонтьєв виділяє такі поняття, як: мотив, мета, потреба, дія, операція. Вчений виходить з того, що «у загальному потоці, який утворює людське життя в його вищих опосередкованих психічним відображенням проявах, аналіз виділяє, по-перше, окремі (особливі) діяльності – за критерієм збуджувальних їх мотивів. Далі виділяються дії-процеси, які підпорядковуються усвідомленій меті. Нарешті, це операції, які безпосередньо залежать від розуміння досягнення конкретної мети. Ці «одиниці» людської діяльності й утворюють її макроструктуру» [10, с.104]. Кожен вид діяльності, на думку науковця, існує у формі дії або цілого ланцюга дій. Наприклад, трудова діяльність складається з ланцюга послідовних трудових дій, діяльність спілкування – з дії спілкування, навчальна діяльність – з навчальних дій тощо.

На думку С. Гончаренка, основними структурними компонентами діяльності є: суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано діяльність; засіб реалізації мети; результат діяльності [6, с.98].

Розкриваючи завдання та мотиви діяльності, С. Рубінштейн зауважує, що «єдність діяльності конкретно виступає як єдність

тих цілей, на які вона спрямовується, і мотивів, з яких вона виходить»[15, с.466].

Таким чином, виходячи з аналізу, узагальнення й систематизації запропонованих визначень сутності діяльності, ряд авторів, виділяють її суттєві властивості, які є основоположними і для характеристики пізнавальної діяльності: цілепокладання, предметність, осмисленість, перетворювальний характер. Отже, розглянемо кожен із цих феноменів.

У теорії і практиці цілепокладання передбачає:

- постановку мети та її максимальне уточнення;
- орієнтацію всього процесу навчання тільки на навчальну мету;
- орієнтацію навчальної мети і всього процесу навчання на гарантоване досягнення результатів;
- оцінювання поточних результатів, корекцію навчання, спрямованих на досягнення поставленої мети;
- узагальнюючу оцінку результатів.

Загальновідомо, що мета – це передбачуваний, попередньо спланований результат діяльності з перетворення якогось об'єкта. Мета навчання формулюється через результати навчання, які викладач може передбачити. «Прийняття мети учнями, зауважує Г. Щукіна, забезпечується відповідною мотивацією учіння, конкретизацією загальної мети навчання в завданнях навчальних дій, що відбувається на основі активізації діяльності учнів» [19, с.139].

У педагогічній літературі розрізняють мету освіти, мету навчання, дидактичну, пізнавальну, навчальну, методичну, практичну мету, мету розвитку, виховання, мету заняття і багато підцілей (засвоєння, контролю, відпрацювання навичок тощо). Є спроби дослідити «дерево цілей» (Ю. Конаржевський).

Поняття «мета» тісно пов'язане з поняттями «функція», «результат». Мета розглядається як майбутній стан об'єкта, системи, як передбачуваний результат. «Оскільки кінцева мета діяльності, – як зауважує С. Рубінштейн, – досягається у ряді дій, результат кожної з цих дій відносно кінцевої мети є засобом і, разом з тим, для даної часткової дії є метою» [15, с.466]. Тому кінцевий результат окремої дії «суб'єктивно може переживатися чи усвідомлюватися суб'єктом по-різному», а

діяльність його «стає все зібранішою і цілеспрямованішою» [Там само].

Усвідомлений характер людської діяльності розкриває її суб'єкта і проявляється в цілепокладанні, у прогнозуванні діяльності, у перспективах та стремліннях людини, яка у процесі діяльності освоює предметний світ, успадковує досвід минулого, збагачує суспільне життя. Але у діяльності відбувається не тільки освоєння предметного світу людиною, а й формування ставлення до нього, до свого місця в цьому світі, до суспільства, до людей, разом з якими вона вчиться, працює, творить, встановлює різноманітні моральні зв'язки, що забезпечують здорову атмосферу загальної праці й спілкування, які сприяють соціальному та моральному становленню її самої.

Тому у цій складній перетворювальній діяльності відбувається й формування особистості людини. У діяльності людина виступає як суб'єкт, тобто як активний носій своєї соціальної сутності. Отже, діяльність – це основна форма прояву активності, «піднята на рівень творчих процесів, яка більш за все виражає перетворювальний характер діяльності» [19, с.139].

Загальна теорія діяльності, згідно з якою діяльність розглядається як складне і глибоке джерело розвитку й формування особистості, виступає методологічною основою педагогіки, дидактики та методики. Тому питання активізації пізнавальної діяльності необхідно розглядати у світлі теоретико-методологічних і практичних основ загальної теорії діяльності. Але пізнавальна теорія діяльності, базуючись на загальній теорії діяльності, має свої особливості. Феномен діяльності в педагогіці знаходить свою конкретизацію в процесі навчання, яке передбачає взаємозв'язок двох форм діяльності: діяльність вчителя та діяльність учня. Саме ці дві форми діяльності і складають сутність навчального процесу. Проте, вважає І. Харламов, «суттєву характеристику навчання становить не стільки взаємодія вчителя й учнів (хоча вона має місце), скільки вміння організації і стимулювання навчально-пізнавальної діяльності останніх, в яких би формах вона не протікала» [17, с.137].

Тому предметом педагогічної теорії діяльності є встановлення залежностей між цими формами. Звичайно, ефективність навчального процесу залежить від діяльності

вчителя: його ерудиції, майстерності. Проте у навчальній діяльності необхідна й суб'єктна позиція учня, який, власне, і покликаний реалізувати поставлену мету. Якщо ж учень діє за вказівкою учителя, то його діяльність носить репродуктивний характер, і він не проявляє позиції суб'єкта. Активізацію пізнавальної діяльності, на думку Г. Щукіної, не можна розглядати тільки як процес управління діяльністю учнів вчителем. Процес активізації визначається власною діяльністю учня, яка детермінована його спрямованістю, ініціативою, прагненням ставити перед собою завдання, знаходити шляхи їх вирішення, тобто саморегуляцією. Але «найсприятливішими стосунками в процесі навчання... є стосунки міжсуб'єктні, коли і учитель, і учень разом, синхронно, з опорою на діяльність один одного, зацікавлено здійснюють навчально-пізнавальну діяльність, спільно усувають її прорахунки» [19, с.137].

У роботах Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна подано навчання як діяльний процес, який складається з процесу викладання (діяльність викладача) та учіння (діяльність учня). Оскільки учіння охоплює діяльність, як зауважують науковці (А. Алексюк, Б. Коротяєв, П. Підкасистий та ін.), за змістом принципово ширшу, ніж власне пізнавальна, тому визначаємо його як навчально-пізнавальну діяльність. У процесі свідомого учіння учень «привласнює» наукові знання, які спочатку виступають у його свідомості об'єктом пізнання, а вже потім, «привласнені», вони виступають і предметом діяльності, й її результатом. Як зауважує О. Любашенко, навчально-пізнавальна діяльність - це багатоступеневий складний процес, в якому відбувається оволодіння науковими істинами, накопичення духовних цінностей, освоєння пізнавального інструментарію, отримання міцних знань. Разом з тим, слід визнати той факт, що деякі вчителі створюють між собою та учнями певний психологічний бар'єр, перешкоджаючи цим формування учня «як суб'єкта навчальної діяльності, особистості» [19, с.26]. У зв'язку з цим виникла потреба віддиференціювати поняття «навчальна діяльність» і «пізнавальна діяльність».

Пізнавальна діяльність виражається терміном «учіння». Поняття «учіння» психологи розглядають як сукупність

психічних процесів. У дидактиці цим терміном визначається пізнавальна діяльність учня.

Проблема сутності учіння, як основного виду діяльності учнів, була і залишається предметом постійної уваги вчених – педагогів і психологів. Але протягом тривалого часу за умов репродуктивного навчання навчальне пізнання розглядалося як відображувально-споглядальна, а не як відображувально-перетворювальна діяльність. Учіння є соціальною стороною процесу навчання і «...здійснюється під керівництвом учителя та спрямовується на розвиток творчих можливостей учня» [15, с.495]. Учіння є своєрідним похідним видом діяльності, в якій мету зсунуто чи зміщено порівняно з діяльністю, для якої вона служить підготовкою.

У великій сучасній педагогічній енциклопедії Є. Рапацевич наводить таке визначення учіння: «Учіння (научіння) – процес засвоєння конкретних видів знань, умінь та навичок...» [13, с.636]. С. Гончаренко вказує на те, що «учіння – це цілеспрямований процес засвоєння учнями знань, оволодіння уміннями й навичками» [6, с.38], а Т. Шамова розглядає учіння «як самокерований процес відображувально-перетворювальної діяльності школярів» [18, с.33].

На нашу думку, всі ці визначення не розкривають сутнісних сторін процесу учіння. Навчальна діяльність учнів у широкому розумінні розглядається як один із видів пізнання, що відбувається на основі відображувано-перетворювальної діяльності суб'єкта. «Учіння, – за визначенням Ю. Бабанського, – є різновидністю пізнавального процесу, який проходить у специфічних умовах. Оскільки учні пізнають факти, явища, закони, теорії, то загальні закономірності наукового пізнання притаманні і цьому процесу, але дещо у своєрідній формі» [4, с.10–11].

Учіння, з позиції учня, на думку І. Унт, – «це пізнавальний процес, пізнання суб'єктивно нового, ... результативність якого залежить від стану активності суб'єкта пізнання» [2, с.4–5].

Уточнення і диференціація поняття „пізнавальна діяльність” «вживається окремими авторами в одному ряду з поняттями «мисленнєва діяльність», «творча активність», «пізнавальна самостійність».

І. Харламов розглядає учіння як складний пізнавальний процес, в якому мисленнєва діяльність учнів носить характер оволодіння знаннями. Пізнавальна діяльність завжди здійснюється на основі мислення, яке виступає основною формою, способом, психологічним механізмом пізнавальної діяльності. У зв'язку з цим М. Скаткін звертає увагу на принципові помилки у тлумаченні цих понять. Науковець, у першу чергу, розмежовує поняття пізнавальної і мисленнєвої діяльності, вказуючи, що пізнавальна діяльність має місце не тільки в процесах мислення, але й у процесах уваги, пам'яті, волі. Крім того, автор звертає увагу на те, що в пізнавальній діяльності завжди виражається ставлення людини до оточуючих явищ [16]. На цій відмінності акцентує свою увагу С. Рубінштейн, вказуючи, що в процесі пізнавальної діяльності, на відміну від мисленнєвої, завжди проявиться ставлення людини до оточуючого [15].

Між процесом наукового і навчального пізнання існує певне співвідношення, яке характеризується як наявністю загальних, так і відмінних рис. Питання співвідношення між науковим і навчальним пізнанням розглядається в роботах Ю. Бабанського, Л. Арістової, В. Загвязинського, С. Шапуріна, В. Лозової та ін. На жаль, серед частини представників педагогічної науки склалася думка, що у наукового і навчального пізнання більше відмінностей, ніж схожості. Проте загальноосвітня школа не повинна ігнорувати досягнення науки. У змісті навчання повинні знаходити своє відображення процеси модернізації виробництва.

Ми погоджуємося з думкою Л. Арістової, що «наукове і навчальне пізнання відрізняються одне від одного перш за все змістом, – образно-понятійна й операційна основа учіння завжди бідніша, менш конкретна, що обумовлює певні способи, форми його розвитку. Проте і в одному, і в іншому виді пізнання індивіди завжди відкривають щось для себе нове» [3, с.26]. Стосовно планування, керівництва, зв'язку з комплексом наук можна сказати, що ці категорії притаманні як науковому, так і навчальному пізнанню. На думку С. Рубінштейна, коли говорять, що людина як індивід не відкриває, а лише засвоює вже набуті людством знання, то це означає, що вона не відкриває їх для людства, а все-таки повинна відкрити їх особисто для себе.

Людина досконало володіє лише тим, що сама здобуває власною працею[15].

Учіння вимагає «розпредмечування знань», яке здійснюється в процесі пізнання. Цей процес має три взаємопов'язанні етапи: засвоєння теоретичних знань; засвоєння умінь та навичок; повторення, поглиблення і закріплення.

Для того щоб оволодіти новим матеріалом, учневі необхідно здійснити навчально-пізнавальні дії:

- сприйняття нового матеріалу;
- первинне і подальше осмислення навчального матеріалу;
- запам'ятовування;
- вправлення в застосуванні теорії на практиці;
- повторення з метою поглиблення і засвоєння знань, умінь та навичок.

Розкриваючи цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів, В. Лозова звертає увагу на те, що «основною спонукальною силою діяльності...є потреби особистості...», які можуть бути джерелом, мотивом і результатом діяльності [12, с.15]. За С. Рубінштейном, «діяльність, якою людина починає займатися, збуджена тими чи іншими потребами, стаючи звичною, сама може перетворитися в потребу» [15, с.146]. Психологічною основою формування потреб, на думку Т. Шамової, є «...усвідомлення протиріччя, наприклад, між новим фактом і наявним запасом знань» [18, с.93]. Але, як застерігає О. Леонтьєв, для виконання діяльності недостатньо однієї лише потреби: для цього необхідний об'єкт, який, відповідаючи потребі, був би спонукою діяльності, надавав би їй певну конкретну спрямованість.

Вивчення психолого-педагогічної літератури свідчить, що потреби і мотиви часто називають спонукami діяльності. «Внаслідок тісного зв'язку мотивів і потреб, – як зауважує В. Ковальов, – відчувається певне утруднення аналізу мотивів у відриві від потреб, як і аналізу останніх без аналізу мотивації» [8, с.43]. Мотиви людської діяльності надзвичайно багатогранні, оскільки походять «з різних потреб і інтересів, які формуються у людини в процесі суспільного життя» [15, с.467]. За висновком науковців (І. Зайцевої та В. Ковальова), навчальна діяльність здійснюється за таким можливим варіантом: пізнавальна потреба,

зустрічаючись з навчальним об'єктом, опредмечується ним і трансформується у мотив діяльності.

Вищим рівнем розвитку суб'єктивної позиції школяра є потреба в саморегуляції учіння, яка неможлива без сформованості такого особистісного утворення, як пізнавальна активність.

У пізнавальній діяльності відбувається зміна позиції учня від об'єктної до суб'єктної. Будучи об'єктом діяльності вчителя, учень виконує його вимоги, не проявляючи турботи щодо саморегуляції учіння. Займаючи суб'єктну позицію, учень разом з учителем бере на себе відповідальність за процес і результат пізнавальної діяльності. Але він стає суб'єктом навчальної діяльності лише за умови його активності й самостійності. У зв'язку з цим, подальший розгляд досліджуваної проблеми потребує з'ясування сутності поняття «пізнавальна активність».

Якщо розглядати активність як рису особистості, в якій виражається ставлення суб'єкта до діяльності, то необхідно розкривати ті характеристики, які виявляють характер цього ставлення: мотиви, вольові зусилля, емоції. Вольові процеси є складними процесами і, як зауважує С. Рубінштейн, «оскільки вольовий акт виходить із спонукань, із потреб, він носить більш-менш яскраво виражений емоційний характер» [15, с. 602]. Перебуваючи в певному взаємозв'язку зі спонуками, потребами, інтересами, «діяльність зазвичай включає ту чи іншу емоційну характеристику» [15, с.168]. Емоції породжуються в дії і розвиваються в ході неї залежно від суті завдання, яке стоїть перед людиною, та її ставлення до нього.

Розкриття сутності пізнавальної активності особистості неможливе без визначення поняття «активність». У сучасних наукових працях категорія «активність» розглядається у біологічному, психологічному, соціологічному та інших аспектах. Як бачимо, активність є багатогранним явищем. Поняття «активність» часто трактується як «посилена діяльність». Проте таке трактування не розкриває сутності поняття. Виходячи з того, що активність, з біологічної точки зору, пов'язується з пристосуванням живих організмів до оточуючого середовища і є спадковою властивістю, характерною живій природі і людині, виникла необхідність розкриття сутності активності людини, як соціальної істоти, а не тільки біологічної,



тобто розкриття суто людської активності. У зв'язку з цим у науці було введено поняття «діяльність», що характеризує суто людську активність, яка виступає як певний спосіб прояву соціальної діяльності, тобто діяльність можна вважати узагальненою характеристикою активності людини. Виходячи з цього, необхідно розрізняти активність людини як біологічної істоти (вроджена властивість) та активність особистості як соціальної істоти. З цього приводу Є. Рапацевич зауважує, що «активність особистості – діяльне ставлення людини до світу, її здатність виконувати суспільно значущі перетворення матеріального і духовного середовища на основі засвоєння суспільно-історичного досвіду людства» [13, с.17]. Тому ступінь соціальної активності особистості залежить від того співвідношення, котре існує між соціальними функціями особистості та її суб'єктивними позиціями й установками.

Ряд авторів ототожнюють поняття «діяльність» і «активність». Окремі дослідники вбачають у поняттях «активність» і «діяльність» суто термінологічну різницю. Діяльність як система визначається терміном «активність», а власне термін «діяльність» вживається для визначення одного виду активності. Розпізнаючи біологічну активність, пов'язану з безпосереднім обміном речовин (фітоактивність) та простими процесами управління і координації при взаємодії з зовнішнім світом (реактивність), науковці акцентують увагу на активному відображенні людиною властивостей предметної дійсності і формуванні власного ставлення до неї, виділяють активність як вид діяльності.

Ототожнення понять «активність» і «діяльність», на думку С. Рубінштейна, частіше за все відбувається тоді, коли активність розглядається як психічна діяльність суб'єкта. Проте, вказує автор, ці поняття необхідно розрізняти.

Будь-який психічний процес - це єдність змісту і процесу (мислення, виховання та ін.). У даному випадку підкреслюється активний характер психічного процесу тому, що мислення як процес - це активність, а не діяльність. С. Рубінштейн зазначає, що про діяльність і дію в специфічному значенні слова можна говорити тільки там, де є діяльна зміна оточуючого. Тоді діяльність, на думку науковця, у власному значенні слова – це предметна діяльність, це практика [15].

Незважаючи на те, що поняття «діяльність» і «активність» перебувають у діалектичному взаємозв'язку, кожне з них не вичерпує сутності іншого. Саме тому частина дослідників характеризує активність як певне ставлення до діяльності, яке визначає її характер, якість (Л. Станкевич). Активність є певною характеристикою діяльності, яка може бути більш чи менш активною, тобто активність виступає як показник рівня діяльності. На цьому наголошує і В. Коган, визначаючи поняття «активності особистості» як категорію соціальної психології. Науковець стверджує, що при розгляді людини як суб'єкта конкретної соціальної діяльності, поняття «активність» уже не тотожне поняттю «діяльність» і виступає як самостійна категорія, яка відображає кількісно-якісний бік діяльності особистості. А тому поняття «активність» ширше за поняття «діяльність». Цю думку підкреслює і К. Альбуханова-Славська, яка зазначає, що поняття «активність» більш широке, ніж поняття «діяльність», оскільки «активність проявляється не тільки в діяльності, а і в пізнанні, і в спілкуванні, і, головне, в життєвому шляху в цілому» [1, с.116].

Частина авторів (А. Дьомін, М. Скаткін, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.) розглядають активність як високий рівень діяльності, наголошуючи при цьому, що поняття «активність» є більш широке, ніж поняття «діяльність». Так, на думку Т. Шамової, активність – це «якість діяльності, яка проявляється в ставленні учня до змісту і процесу діяльності, до ефективного оволодіння знаннями і способами діяльності за оптимальний час, до мобілізації морально-вольових зусиль на досягнення навчально-пізнавальної мети» [18, с.48-49].

З іншого боку, активність розглядається як риса особистості людини, яка проявляється в здатності змінювати оточуючу дійсність відповідно до власних потреб, поглядів, цілей. Як особливість особистості людини, активність знаходить вияв в енергійній, ініціативній діяльності, у праці, навчанні, громадському житті, в різних видах творчості, спорті, грі та ін. Такої ж точки зору дотримуються й інші науковці, які зазначають, що соціальна активність – це властивість особистості, яка належить до змінних величин. Поділяє цю точку зору і К. Альбуханова-Славська, вважаючи, що поняття «активність» належить до характеристики особистості.

Активність як риса особистості передбачає індивідуальну звичну форму поведінки людини, в якій реалізується її ставлення до діяльності. Зокрема, автор зазначає, що активність - це «якість особистості, котра інтегрує і регулює в динаміці всю особистісну структуру (потреби, здібності, волю, свідомість), що, у свою чергу, забезпечує особистості можливість урахування вимог суспільства і виявлення самостійності, самовизначення як суб'єкта життя» [1, с.114].

А. Ковальов розглядає активність як складний, багатогранний процес, що відображає різні якості особистості, її найбільш характерні властивості, які розуміє як «стійкі утворення, що забезпечують певний рівень діяльності й поведінки, типовий для конкретної людини» [7, с.25].

Розкриваючи цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів, В. Лозова визначає активність як рису особистості, «котра знаходить вияв у готовності, прагненні до самостійної діяльності, якості її здійснення, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети, виявляючи тим самим своє ставлення до конкретної діяльності та її результатів» [12, с.15]. Разом з тим, науковець далі зауважує, «активність як риса особистості передбачає певний психологічний стан суб'єкта, що виникає на основі потреб, мотивів, які сприяють визначенню мети» [Там же, с.19].

Нам імponує точка зору Г. Щукіної, відповідно до якої діяльність являє собою єдність об'єктивно-суб'єктивних властивостей, а активність – це властивість суб'єкта діяльності. Активність виражає не саму діяльність, а її рівень, її характер. І саме як властивість особистості активність впливає й на цілепокладання, мотивацію та способи діяльності. На думку Г. Щукіної, «вплив суттєвих властивостей діяльності (цілепокладання, перетворювального характеру, її предметності, усвідомленості) своєрідно розкривається в активізації навчально-пізнавальної діяльності» [19, с.139].

Видом активності особистості учня є пізнавальна активність. Проблема пізнавальної активності – одна з кардинальних проблем усього процесу навчання. У ній містяться джерела багатьох проблем: розвиток пізнавальних інтересів, вивчення розумових здібностей, формування в учнів мислення, набуття таких якостей, як самостійність, ініціатива, сумлінність.

Тому пізнавальна активність учня – це один із найважливіших засобів підвищення ефективності засвоєння знань.

У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до тлумачення сутності поняття «пізнавальна активність». Так, Л. Арістова розглядає активність пізнання як прояв «перетворювальної діяльності, що передбачає перетворювальне ставлення суб'єкта до оточуючих його явищ, предметів» [3, с.32]. Під пізнавальною активністю Т. Алексеєнко розуміє складну системну властивість суб'єкта, що інтегрує важливі якісні характеристики типового для нього прояву пізнавальної діяльності: пізнавальна самостійність, пізнавальна ініціативність, а також повнота й мобільність його знань, умінь і навичок у сфері реалізації цієї активності. З точки зору Т. Шамової, пізнавальну активність «необхідно розглядати і як мету діяльності, і як засіб її досягнення, і як результат» [18, с.47].

З активністю, на думку Л. Арістової, маємо справу лише в тому випадку, коли учень сам переосмислює знання, знаходить щось нове, розв'язує творчі задачі. У протилежному випадку дії учня не можуть бути віднесені до активних: «вони в кращому випадку можуть вказувати лише на моторність людини, що зовсім не адекватно активності її пізнання» [3, с.32].

У цьому зв'язку ряд дослідників (В. Ільїн, І. Зайцева, Б. Коротяєв, С. Рубінштейн, М. Скаткін, Н. Тализіна та ін.) розрізняють активність внутрішню (мисленнєву) і зовнішню (моторну). У процесі пізнавальної діяльності мають місце обидва види активності. Безперечно, засвоєння знань потребує активної пізнавальної діяльності. Проте, як зауважує І. Якиманська, психологічна природа активності може бути різною:

- активність на рівні репродуктивної діяльності – зовнішня активність (кількість піднятих рук, виконання завдань, опитаних учнів тощо);
- творча активність, у процесі якої учні самостійно здобувають знання, перебудовують раніше отримані, здійснюють широке перенесення засвоєного на розв'язання нових навчальних і практичних завдань, тобто виконують творчу діяльність.

Такий підхід до характеристики пізнавальної активності поділяє і М. Скаткін, який, розглядаючи активність як будь-який, пов'язаний з принципом пізнання стан учня, стверджує, що «хоч

основною метою активізації є активність мислення, не можна не враховувати, що пізнавальна діяльність пов'язана з пам'яттю і вольовими процесами» [16, с.5]. Тому науковець розрізняє внутрішню і зовнішню активність, пов'язуючи із зовнішньою активністю механічне виконання учнем навчального завдання, а з внутрішньою – захопленість учня навчальною діяльністю і матеріалом, що вивчається.

Т. Шамова також активізацію пізнавальної діяльності учнів пов'язує, перш за все, з внутрішньою активністю. Зовнішня активність у даному випадку «виступає засобом, який сприяє стимулюванню внутрішньої активності і забезпечує контроль за її перебігом» [18, с.45].

Як зауважує І. Унт, «умовою формування творчої активності є попередня і супутня активізація на більш низьких рівнях, яка дає учням більш елементарні уміння розумової роботи» [2, с.6]. На думку автора, творча активність є високою метою активізації учіння. Виходячи з цього, науковець виділяє три рівні пізнавальної активності, які на практиці взаємопов'язані:

- активність на рівні запам'ятовування;
- активність на рівні розумової діяльності;
- активність на рівні творчого мислення й пошуку нових знань.

Виходячи з таксономії цілей навчання Б. Блума, першому рівню відповідає рівень засвоєння знань, другому – розуміння, третьому – застосування, аналіз, синтез і оцінювання. Отже, реалізація кожної мети навчання передбачає відповідний їй рівень пізнавальної активності учня.

Розглядаючи поняття «пізнавальної активності», ряд вчених розуміють його як перехід від одного рівня пізнання до іншого, якісно більш нового і досконалого. Рівень пізнавальної активності проявляється у просуванні учнів угору по сходинках: від репродуктивної до творчої. Так, П. Лузан за рівнем розвитку виділяє репродуктивну, продуктивну і творчу активність. Між діаметрально протилежними типами пізнавальної активності (репродуктивним і творчим) знаходяться проміжні типи, які сприяють цьому просуванню. Між репродуктивним і творчим рівнями А. Кошелєв виділяє проміжні рівні пізнавальної активності: репродуктивно-творчий та творчо-репродуктивний.

Т. Алексеєнко, враховуючи існуючі зв'язки між характеристиками пізнавальної активності, теж виділяє чотири рівні, але дещо відмінні від вище названих: I – нульовий; II – репродуктивний; III – пошуковий; IV – творчий.

Розкриваючи активізацію пізнавальної діяльності учнів у навчальному процесі, Г. Щукіна виділяє такі рівні активності: репродуктивно-наслідувальний; пошуково-виконавський; творчий.

Оскільки активність у навчанні характеризується проявом стійкого інтересу до вивчення теми, проблеми чи практичного завдання, то, на думку Т. Шамової, можна виділити три рівні пізнавальної активності:

- відтворювальна активність (прагнення учня запам'ятати і відтворити матеріал за зразком, при цьому в учня відсутнє прагнення до поглиблення знань);
- інтерпретуюча активність (учень прагне осмислити те, що вивчає, оволодіває способами застосування знань та вмінь у нових умовах, учень проявляє більшу самостійність, прагне довести справу до кінця);
- творча активність (в учня виникає інтерес і прагнення до знаходження нового способу розв'язання проблеми, характеризується значною настирливістю при досягненні мети) [18].

Далі науковець робить висновок, що «активність у навчанні не просто діяльнісний стан школяра, а якість цієї діяльності, в якій проявляється особистість самого учня з його ставленням до змісту і характеру діяльності та прагненням мобілізувати свої морально – вольові зусилля на досягнення навчально - пізнавальних цілей», і вважає, що творчому рівню пізнавальної активності передують відтворювальний та інтерпретуючий рівні [18, с.54].

Отже, теоретичний аналіз проблеми дозволяє стверджувати, що пізнавальна активність:

- проявляється в цілеспрямованості пізнавальних дій, мобільності їх використання, у бажанні розширити й поглибити знання;
- виражається у психологічному настрої на діяльність (зосередженості, уважності, зацікавленості, у прагненні брати активну участь у навчально-пізнавальному процесі);

- реалізується в готовності учня виконувати за власним бажанням все нові й нові завдання, а також прагненні його до самоосвіти.

Аналіз педагогічної літератури з проблеми активності учнів у пізнавальній діяльності свідчить, що поняття «пізнавальна активність» часто ототожнюється з поняттям «самостійність». У даному випадку активізацію навчання науковці пов'язують з розширенням місця і ролі самостійної роботи учнів.

Але серед учених не існує єдиної точки зору щодо сутності самостійності учнів. На думку В. Карсонова, самостійність проявляється в будь-якому виді діяльності учня, якщо він щось робить сам. Такої ж думки дотримується Л. Арістова, стверджуючи, що самостійність – «це здатність особистості учня до діяльності, яка здійснюється без втручання з боку» [3, с.39]. Основою такою самостійності, на думку Г. Ковальчука, є «власні мотиви і рішення» особистості.

Г. Щукіна самостійність пов'язує з «ініціативою, з пошуком різних шляхів розв'язання навчально-пізнавальних задач без участі дорослих і допомоги з боку» [19, с.18].

Отже, можна стверджувати, що в даному випадку автори самостійність пов'язують з відсутністю зовнішнього стимулювання пізнавальної діяльності учня.

Частина ж науковців дотримується іншої точки зору. Так, В. Оконь, навпаки, стверджує, що самостійність має місце тоді, коли діяльність носить перетворювальний характер, тобто, коли відбувається процес здобуття нових знань шляхом розв'язання проблеми.

Самостійності притаманні якості критично розглядати явища життя, бачити завдання, що виникають, вміти їх ставити, знаходити способи їх розв'язання, мислити і діяти ініціативно, творчо, прагнути до відкриття нового і наполегливо йти до досягнення мети. Разом з тим, самостійність – це здатність систематизувати, планувати, контролювати і регулювати свою діяльність без безпосереднього постійного керівництва і практичної допомоги з боку керівника. Тобто, самостійність пов'язується з внутрішньою (психічною) діяльністю учнів. У цьому зв'язку Л. Арістова зауважує, що «самостійність може і повинна бути супутньою процесу активізації» [3, с.39]. Але «активність учіння повинна передбачати самостійність учнів у

формуванні проблем і визначенні способів їх розв'язання», тобто мати продуктивний характер [3, с.40].

Т. Шамова стверджує, що пізнавальну активність необхідно розглядати більше як ставлення до змісту і процесу пізнання, а самостійність – як реалізацію цього ставлення в дії, котра без активності не може бути здійснена [18].

Розкриваючи роль діяльності в навчальному процесі, Г. Щукіна вважає, що «пізнавальну активність можна вважати підготовчим ступенем самостійності» [19, с.18]. На основі цих відмінностей в розумінні поняття «самостійність» виникли різні точки зору стосовно співвідношення самостійності й активності.

Теоретичний аналіз сутності понять дозволяє виділити основні підходи науковців до досліджуваної проблеми. С. Єгоров зауважує, що поняття «активність» і «самостійність» вживаються як синоніми, вказуючи на ставлення учня до учіння. Розмежування понять «активність» і «самостійність» ми знаходимо в роботах Л. Арістової, І. Лернера та ін. Так, поняття «активність», на думку вчених, є більш широким у порівнянні з поняттям «самостійність» тому, що учень проявляє активність у всіх ланках процесу навчання. А активність обов'язково передбачає той чи інший ступінь самостійності думки учня. Науковці вважають, що поняття «активність» і «самостійність» не можна ототожнювати. Учень може проявити активність (писати, читати, розв'язувати задачі за вказівкою вчителя), проте в даному випадку самостійність відсутня. І навпаки, самостійність відтворювального характеру ніколи не стверджує активність учіння. Тому самостійність супроводжує процес активізації учіння тільки за умови її перетворювального характеру.

Так, В. Буряк, Л. Кондрашова, Л. Вяткін, А. Оленєва в поняття «активність» вкладають перетворювальне ставлення індивіда до об'єктів пізнання, а під самостійністю розуміють умову невтручання зі сторони. І. Лернер, навпаки, вважає, що самостійність завжди включає активність як свою умову. Науковець зауважує, що не можна бути самостійним, не будучи активним. Але самостійність, вказує дослідник, може і не поєднуватися з активністю. Вводячи поняття «справжньої самостійності» і «простої активності» автор стверджує, що розумова діяльність учнів здійснюється у двох формах:



- розумова діяльність, яка відтворює знання, отримані в готовому вигляді від вчителя або з навчального посібника;
- самостійна діяльність з набуття знань, їх осмислення і застосування засвоєного.

При цьому, як зауважує автор, і в одній, і в іншій формах діяльності учні активні, але максимально можлива самостійність проявляється в другому випадку, тому що «... ступінь самостійності при відтворенні знань обмежена. Відтворення знань необхідно доповнити справжньою самостійністю, тобто внесенням самим учнем творчого елемента від себе. Проста активність без справжньої самостійності не гарантує подальшого розвитку учня» [11, с.50].

У психолого-педагогічній літературі, присвяченій активізації пізнавальної діяльності учнів, чітко виділяються два підходи до вирішення цього питання: спроба активізувати репродуктивну діяльність школярів, використовуючи такі прийоми: поурочний бал, використання питань, коментоване письмо або читання тощо. Особливість цього підходу в тому, що в ньому не ставилося завдання зміни змісту навчального матеріалу, виявлення системи способів або нових методів і прийомів навчання, а основною метою було підвищення активності учнів за допомогою певних прийомів. Подібний шлях активізації пізнавальної діяльності учнів не приводив до якісних змін. Другий підхід активізації пізнавальної діяльності учнів базувався на формуванні в учнів умінь творчої діяльності та способів самостійного здобуття знань. Основним завданням було вдосконалення змісту матеріалу, який вивчається. Р. Нізамов розглядає активізацію навчального процесу як діяльність вчителя, спрямовану на вдосконалення змісту, форм, методів, прийомів, засобів навчання з метою підвищення активності, самостійності учнів у засвоєнні знань, формуванні умінь і навичок.

Отже, проблема активізації пізнавальної діяльності учнів є однією з основних проблем не тільки дидактики, а й часткових методик. Теоретичний аналіз сутності поняття «діяльність» дозволив виявити, з одного боку, деяку відмінність у підходах до трактування цього поняття, а з іншого боку – явну тенденцію до виділення авторами загальних елементів. Такими стали: процес,

взаємодія, суб'єкт, об'єкт. Отже, діяльність – це процес взаємодії суб'єкта з об'єктом, у результаті якої в об'єкті відбуваються зміни. Діяльність виступає основною формою прояву активності.

Учіння – більш широке поняття, ніж діяльність, тому науковці його ототожнюють з поняттям «навчально-пізнавальна діяльність». У навчальному процесі поєднуються два феномени – діяльність учителя і діяльність учня. Їх синхронна навчально-пізнавальна діяльність повинна здійснюватися з опорою на діяльність один одного.

Як свідчить теоретичний аналіз, пізнавальна діяльність має місце в процесах мислення, уваги, пам'яті, волі і в ній виражається ставлення людини до оточуючих явищ. Разом з тим, поняття «пізнавальна активність» ще не отримало однозначного тлумачення. Розмаїття точок зору на сутність пізнавальної активності, деяка різниця в підходах на визначення її змісту свідчать про очевидне прагнення науковців обґрунтувати цей педагогічний феномен. Визнаючи право авторів на різні судження щодо сутності пізнавальної активності, ми схильні розглядати всі запропоновані точки зору як такі, що взаємодоповнюють, а не взаємовиключають. У нашому дослідженні будемо дотримуватися точки зору авторів, які пізнавальну активність розглядають як рису особистості, що виявляється у її ставленні до пізнавальної діяльності та передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить прояв у якості пізнавальної діяльності. Активізація – це створення відповідних умов організації діяльності учнів та використання засобів, які будуть забезпечувати формування активності учня. Активізація пізнавальної діяльності передбачає таку організацію навчального процесу, коли об'єкт пізнання включається у сферу діяльності учня.

### *Список джерел*

1. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1989. –С.110-134.
2. Активизация школьников в учебном процессе // Советская педагогика и школа. – 1983. – Вып.ХVI. – Тарту: Тартуский госуд. университет. – 111 с.

3. Аристова Л. Активность учения школьников / Л. Аристова. – М.: Просвещение, 1968. – 138 с.
4. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
5. Ващенко Г. Загальні методи навчання : посібн. [для педагогів] / Г. Ващенко. – К. : 1997. – 410 с.
6. Український педагогічний словник / [авт.-уклад. Гончаренко С. У.]. – К.: Либідь, 1997. – 373 с.
7. Ковалёв А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалёв. – М. : Просвещение, 1969. – 391с.
8. Ковалёв В. И. К проблеме мотивов / В. И. Ковалёв // Психологический журнал. – 1981. – Т.1. – №1. – С.29-44.
9. Краткий психологический словарь / [под ред. Петровского А. В. Ярошевського М. Г.]. – М. : Политиздат, 1985. – 431с.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев.– М.: Политиздат, 1975. – 304с.
11. Лернер И. Я. Изучение истории СССР в 9 классе / И. Я. Лернер // Вопросы активизации познавательной деятельности учащихся. – М. : АПН РСФСР, 1963. – С.50
12. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В. І. Лозова. – Харків: ОВС, 2000. – 164 с.
13. Педагогика: Большая современная энциклопедия / [авт.-сост. Рапацевич Е. С.]. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720с.
14. Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа): Постанова спільного засідання колегії Міністерства освіти і науки України і Президії Академії педагогічних наук України №12/5-2 від 22.11.2001р. // Інформаційний збірник МОН України. – К. : – Педагогічна преса, 2002. – №2. – 32 с.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л.Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2005. – 713 с.
16. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения: Проблемы и суждения / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1984. – 95 с.
17. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М. : Просвещение, 1997. – 566 с.
18. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.
- 19.Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе: книга для учителя / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.

## **2.4 Якісна освіта як процес формування образу життєво компетентної людини**

Прийняття Національної доктрини розвитку освіти вимагає істотної модернізації педагогічного процесу в навчально-виховних закладах різних типів. Особливо актуально нині виявлення причин не сформованості життєвої компетентності у молоді - важливого чинника соціалізації особистості та реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання, пошуку шляхів подолання протиріч між особистістю і педагогічним впливом. Різко зростає потреба в нових концепціях структурування змісту педагогічних знань, методики та технології освітнього процесу, орієнтованого на особистість, забезпеченні умов становлення соціального «Я» людини.

Рішення названих проблем багато в чому залежить від якості підготовки вчителя, рівня його професіоналізму і майстерності. Аналіз ситуації справ у педагогічній практиці та рівня готовності випускників педагогічних вузів до вирішення професійних завдань свідчить про те, що якість їх підготовки ще не відповідає світовим стандартам[14]. Причини цього слід шукати не тільки в характері викладання, але й у змісті педагогічної освіти.

Незважаючи на значні досягнення в області оновлення педагогічних знань, вони не завжди знаходять втілення у змісті дисциплін педагогічного циклу. У вузівських підручниках відчувається розрив між теорією і практикою. Причиною тому є наступні проблеми:

- розрив між теорією і практикою в педагогіці, який обумовлений недостатньою інформаційною базою і відсутністю служби, що систематично відновлює банк даних. Педагогічні новації не завжди стають надбанням широкої педагогічної громадськості. Нова інформація потрапляє до студентів з ініціативи викладачів в не у систематизованому вигляді, без належної аргументації та критичної оцінки. Та й студенти не завжди готові до роботи з інформаційними джерелами, до пошуку нових знань, критичного використання їх у педагогічній діяльності;

- відсутність єдиної науково обґрунтованої педагогічної термінології. У педагогічних дослідженнях нерідко навіть базові поняття трактуються неоднозначно, різнопланово, що ускладнює

їх усвідомлення не тільки студентами, але і вчителями-практиками. Методологічний і теоретичний аспекти педагогічних робіт багато в чому залишаються незатребуваними. У гонитві за доступністю часом знижується теоретичний рівень педагогічної підготовки студентів, у методичній роботі школи не завжди реалізується принцип науковості. При такому підході неможливо забезпечити достатній рівень теоретичної підготовки майбутніх педагогів. Якщо вчителі-практики не використовують досягнення педагогічної науки, то викладачі вищої школи не ведуть систематичних наукових досліджень, слабо володіють понятійним апаратом педагогіки, методологією, логікою і методикою дослідницької роботи. Саме цим можна пояснити низький інтерес до наукових результатів педагогічних досліджень;

-формалізм педагогічних кадрів як в школі, так і у вузі. У педагогічній практиці, побутує догма, трафарет, прихильність до вже усталеним, перевіреним чужим досвідом знань. Все це призводить до домінування наслідування, копіювання чужих дій, прямування але шляхи визнаних авторитетів над пошуком нестандартних підходів до вирішення професійних завдань. Потреба і новизні, творчості найчастіше буває караною. Прагнення більшої частини вчителів йти по накатаній стежці породжує небажання займатися самоосвітою, самовихованням, професійним самоствердженням. Наслідок цього - відсталість, рутинність, нездатність до творчості.

Якщо шкільна практика недооцінює педагогічну науку, то вузівська педагогіка занадто наукоподібна, відірвана від реального життя, що також веде до педагогічного формалізму. Загальний курс педагогіки містить багато декларативних положень. Принципи, форми, методи і засоби педагогічної роботи розкриваються настільки в загальній формі, що за цим втрачається особистість. Майбутні вчителі оволодівають умінням теоретизувати, але дуже часто не можуть визначати цілі конкретних педагогічних дій і, тим більше - знаходити оптимальні шляхи і способи їх досягнення;

-відсутність науково обґрунтованих способів здійснення в освітньому процесі міжпредметних зв'язків. Такі дисципліни, як педагогіка, психологія, вікова фізіологія, читаються відокремлено, що веде до дублювання інформації, і як наслідок -

до перевантаження студентів. І хоча викладачі визнають необхідність міжпредметних зв'язків, самі вони не завжди вміють їх реалізувати для аргументації висунутих теоретичних положень на науковій і методичній основі. Вони переконані, що студенти повинні встановлювати зв'язки між досліджуваними дисциплінами самостійно.

Особливого значення набуває сьогодні вміння викладачів педагогіки і психології використовувати інформацію своїх дисциплін для пояснення різних педагогічних та психологічних ситуацій, забезпечуючи при цьому свободу вибору студентами шляхів і способів виходу з них. Міжпредметний підхід до освітнього процесу дає можливість у педагогічній діяльності уникнути проб і помилок, допомагає усвідомити цілісність і об'єктивність зв'язків між досліджуваними явищами. Тому резерви підвищення рівня професіоналізму майбутніх педагогів слід шукати саме в раціональному поєднанні знань з різних вузівським курсам;

- побудова освітнього процесу на основі педагогічного впливу, коли учень - об'єкт, а вчитель - суб'єкт спільної діяльності. Недооцінка педагогічної взаємодії, співпраці і співтворчості призводить до «бездітної» педагогіки, тобто при такому підході втрачається індивідуальність, нестандартність особистості дитини. Учень розглядається як частина великого цілого (класу, групи). Вчителі при організації навчально-виховного процесу не завжди враховують, а часом просто ігнорують вікові особливості дітей, специфіку психофізіологічного розвитку, психологічні новотвори, які виступають важливими характеристиками формування особи.

Педагогічний процес проходить статично, без виявлення особистісних протиріч, визначення стратегії розвитку кожного школяра (студента), специфіки становлення індивідуальності, формування соціального «Я-образу». Відсутність динамізму, безконфліктність, безадресність (школяр, студент виступають як якась ідеальна, абстрактна істота), відірваність від шкільної практики не дозволяють повною мірою реалізувати програму особистісно орієнтованої освіти, яка, на жаль, до цих пір підміняється предметним навчанням. Навчальний предмет розглядається не як засіб соціалізації та становлення особистості, а тільки як джерело інформації. Педагогічні дисципліни замість

наукового аналізу педагогічних явищ і процесів пропонують набір рецептів, розрізнених фактів. Все це не дає можливості реалізувати особистісно-діяльнісний підхід, перетворює школяра (студента) у виконавця волі вчителя (викладача), перешкоджає включенню його в активну діяльність і спілкування, гальмує процеси самопізнання, рефлексії, самовираження і самоствердження. У педагогів формується потреба в різних посібниках, методичних вказівках, педагогічних радах, що не сприяє становленню активної професійної позиції і індивідуального стилю діяльності.

Рішення названих проблем багато в чому залежить від якості освіти майбутніх вчителів.

Освіта виступає одним із чинників соціалізації особистості. Її соціальний аспект полягає в передачі підростаючому поколінню знань, досвіду практичної діяльності, підготовці до свідомого вибору професії. Вона покликана формувати у молоді готовність до творчої, професійної діяльності і життя в суспільстві за законами моральності. Освіта працює на майбутнє, зумовлюючи якості кожної людини (його знання і вміння, світоглядні та поведінкові пріоритети) і економічний, моральний, духовний потенціал суспільства. Сфера освіти чуйно реагує на зміни в суспільстві, постійно адаптується до них, розвивається, вдосконалюється. Будь-які проблеми, з якими стикається суспільство, соціум, позначаються на її стані. Освіта - це процес формування соціального образу людини.

У системі «освіта - соціум» проявляється зовнішній аспект відносин між освітою, суспільством і особистістю. Характер цих відносин багато в чому визначається конкретністю змісту освітньо-професійних програм, дидактичними і методичними засобами, що стимулюють позитивну динаміку рівня «вихованості», «освіченості», «підготовленості» молоді до життя в суспільстві, праці та активну творчу адаптацію до обраної професійної діяльності.

Друга сторона відносин у системі «освіта - соціум» забезпечує генофонд нації, її життєздатність. Ці відносини передбачають передачу підростаючому поколінню системи ціннісних орієнтирів, світоглядних поглядів, становлення його життєвої позиції.

Виділяються також похідно-економічна сфера соціуму, керована суспільством, державою, що забезпечує найбільш оптимальні умови для реалізації системи освіти, і власне-культурна, реалізована внутрішніми силами самої освітньої системи, духовно-моральним потенціалом її активного суб'єкта - учителем. Шкільний вчитель, реалізуючи освітню систему, покликаний забезпечити збереження, передачу і подальше збагачення культурного досвіду поколінь.

Освіта є процесом становлення особистості, постійно вдосконалює свій інтелектуальний, моральний, духовний потенціал, що володіє розумом, вільною волею, емоціями та почуттями, правом вибору життєвого і професійного шляху, характеру стилю діяльності та соціальної позиції. За твердженням І. Канта, це процес, в якому людина піднімається «з царства природи в царство духу» і набуває здатності з власної волі здійснювати перехід «з царства свободи в царство необхідності». Вона покликана забезпечувати інтелектуальний і моральний розвиток особистості, яка усвідомлює своє власне становлення як умова розвитку суспільства в цілому і як-наслідок - перспективу досягнення життєвого успіху. Освіта - це не просто знання про Землю, Світ, це знання того, як досліджуване може принести людині користь, як засвоєне можна застосувати на практиці.

Освіта об'єднує в собі два складні процеси. З одного боку - це передача інформації, оволодіння і управління її потоками, використання для вирішення практичних життєво важливих проблем, формування умінь і навичок, тобто процес навчання. З іншого боку - це становлення душі, набуття моральних принципів, норм і досвіду моральної поведінки, тобто процес виховання. Обидва ці процеси, взаємодоповнюючи і взаємозбагачуючи, один одного, складають єдиний освітній процес, оскільки не можна виховувати, не навчаючи, а навчати - не виховуючи.

Центральна роль у цьому складному процесі належить вчителю, педагогу. Від того, наскільки духовно, морально і інтелектуально багата його особистість, які його цивільні, естетичні установки, наскільки він сам захоплений пошуком істини, добра і краси, залежить результативність освітньої діяльності. Найважливішим фактором, що сприяє визріванню в дитині особистісних начал, є сам вихователь (батько, вчитель).



Саме вчитель, модернізуючи методику і технологію освітнього процесу, виступає носієм, зберігачем та транслятором загальнолюдських і національних цінностей, культури і науки. Освітній процес - це взаємодія двох особистостей, двох «культурних» цілісностей. Його результативність залежить від того, наскільки вчитель представляє собою особистість і прагне розвинути свою індивідуальність. Причини шкільних невдач, недоліки у вихованні нерідко можна пояснити тим, що багато педагогів прагнуть виховувати особистість, не будучи самі особистостями. Освіта покликана допомогти людині відчувати себе особистістю, неординарністю, розвинути свої здібності, усвідомити свої відносини з людьми, з навколишнім світом.

Сутність сучасної освіти полягає у саморозкритті учня, усвідомленні ним самого себе, у взаємодії з педагогом власного соціального обличчя, корисного соціуму і людській спільноті. Відхід сучасної освіти від завдань наслідування зразком, коли засвоєння знань, норм і правил виступає не самоціллю, а лише проміжною умовою становлення особистості, значно поглиблює і його сутність. Метою школи стають не знання самі по собі, а особистість учня, яка вважає цінністю знання, інтелект, духовний та моральний розвиток. Підсумок такого утворення - освіченість, що сполучає в собі знання і якості особистості, котра стимулює бажання постійно оновлювати і поповнювати багаж знань і духовності. Соціальна спрямованість освіти сприяє розвитку у школярів бажання вчитися, потреби в постійній роботі над самим собою, а не прагненню переступити через нього як тимчасову і обтяжливу повинність, необхідну для отримання професії та місця в житті. Соціалізація освітнього процесу дає можливість подолати однобокість кількісного освіти, при якому всі педагогічні зусилля спрямовані на вимірювання, контроль, умовляння, доказовість необхідності і повинності. Соціальний характер освітнього процесу забезпечує якісну освіту, результат якого - учень з розвиненим інтелектом, сформованою культурою мови, готовий до самостійних і відповідальних дій і вчинків.

Якість освіти є тим показником, за яким визначається ефективність функціонування системи освіти будь-якої держави на будь-якому етапі її розвитку, особливо у період реформування. Якість здобутої людиною освіти, зокрема середньої, завжди була і залишається в полі зору політиків, оскільки певною мірою

визначає й майбутній інтелектуальний потенціал країни, її подальший економічний і політичний розвиток, забезпечує державі певний авторитет на міжнародній арені, її конкурентоспроможність і самостійність.

У педагогічній теорії досліджувались різні аспекти якості освіти: якість знань учнів, якість навчання, результати освітньої діяльності вищого навчального закладу (І. Є. Булах та інш.). Це поняття розглядалося з точки зору дидактики, педагогіки, психології, методології (В. І. Бондар, Ю. З. Гільбух та інш.); вводилися до розгляду нові категорії, що визначали якість, — функціональна грамотність, освіченість, компетенція тощо (Ю. К. Бабанський, А. В. Хуторський та інш.). Це дозволяє говорити про багатоаспектність цього поняття стосовно освіти людини та про багатомірність щодо рівнів управління якістю освіти [19].

Перш ніж розглядати якість освіти, здається доцільним з'ясувати ще раз, що ми розуміємо під поняттями *«якість»*, *«якість освіти»*.

Якість — філософська категорія, що виражає невід'ємну від буття об'єкта його істотну визначеність, завдяки якій він є саме цим, а не іншим об'єктом. Якість відбиває стійкі зв'язки складених елементів об'єкта, характеризує його специфіку, що дає можливість відрізнити один об'єкт від інших. Саме завдяки якості кожен об'єкт існує та мислиться як щось відмежоване від інших об'єктів. Разом з тим якість виражає і те загальне, що характеризує весь клас однорідних об'єктів [15, с. 10]

Якість із позицій економіки та управління — це рівень досягнення поставлених цілей, відповідність визначеним стандартам, ступінь задоволення очікувань споживача. Як зазначає Г. Г. Азгальдов, сама по собі якість не може бути кінцевим результатом. Вона лише є засобом, за допомогою якого виявляється відповідність кінцевого продукту встановленому стандарту [19, с. 60]. Таким чином, ми розглядаємо якість як відповідність заданим стандартам, а управління якістю — як приведення системи до заданого стандарту.

Законом України «Про вищу освіту» подане визначення якості вищої освіти, як «сукупності якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість й обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і

потреби суспільства»; а також окремо якості освітньої діяльності, як «сукупності характеристик системи вищої освіти та її складових, яка визначає її здатність задовольняти встановлені і передбачені потреби окремої особи або суспільства»[1].

Якісна освіта вважається сьогодні міжнародною спільнотою як одна із необхідних умов успішного розвитку будь-якої країни. Міжнародне співтовариство нині хвилюють питання якісної освіти з проекцією на набуття молоддю життєвих компетентностей, успішне входження у сучасне суспільство та гендерну рівність [7].

Якісна освіта розглядається як інструмент соціальної і культурної злагоди та економічного зростання на шляху до розбудови більш конкурентоспроможної та динамічної спільноти Європейського Союзу. Тому однією з цілей ЄС у галузі освіти є підвищення якості освітніх систем країн-членів.

Базовим поняттям якості освіти, безумовно, є якість знань. Поняття «*якість знань*» передбачає співвіднесення видів знань (закони, теорії, прикладні, методологічні, оцінювальні знання) з елементами змісту освіти і тим самим з рівнями засвоєння. Якість знань має такі характеристики:

- повноту - кількість програмних знань про об'єкт вивчення;
- глибину - сукупність осмислених учнями зв'язків і відношень між знаннями;
- систематичність - осмислення складу певної сукупності знань у їхніх ієрархічних і послідовних зв'язках;
- системність - осмислення учнем місця знання в структурі наукової теорії;
- оперативність - вміння користуватися знаннями в однотипних ситуаціях;
- гнучкість - вміння самостійно знаходити варіативні способи застосування знань у змінених умовах;
- конкретність - вміння розкласти знання на елементи;
- узагальненість - уміння подати конкретне знання в узагальненій формі [1, с. 55]

Отже, для всіх освітніх установ спільними показниками якості освіти є:

- рівень соціального, психічного, біологічного розвитку особистості;
- рівень навченості школярів;

- рівень сформованості загально навчальних вмінь і навичок;
- рівень вихованості учнів;
- рівень життєвої захищеності, соціальної адаптації [13, с. 3].

На думку З.Рябової, якість освіти як складна та багатоаспектна проблема може бути розкрита через категорії властивості, структури, системи, кількості, ефективності, оцінки, управління тощо. Виходячи з таких міркувань, якість освіти можна подати як сукупність властивостей, що зумовлює пристосованість освіти до реалізації соціальних цілей щодо формування та розвитку особистості в аспектах її навченості, вихованості, вираженості соціальних, психічних і фізичних властивостей[15, с. 3]..

У сучасній науково-педагогічній літературі існує думка про те, що якість освіти можна розглядати як систему соціально зумовлених показників рівня знань, умінь, ціннісного ставлення до світу, якими повинен оволодіти майбутній фахівець. Т. Лукіна, наприклад, виділяє внутрішні та зовнішні компоненти, що характеризують якість освіти. Для підвищення якості освіти необхідна цілеспрямована робота щодо вдосконалення як внутрішніх, так і зовнішніх компонентів [12, с. 27].

Аналіз сучасної літератури свідчить, що найбільш поширеною є думка про те, що якість освіти - це відповідність певній нормі, стандарту. Іншими словами, якість визначає корисність, цінність об'єктів, їх здатність задовольнити певні потреби або реалізувати певні цілі, норми, тобто виражає адекватність вимогам, потребам, нормам. Отже, категорія «якість освіти» переглядається, змінюється залежно від умов, вимог суспільства та часу.

Аналізуючи результати нашої дослідної роботи ми дійшли висновку, що необхідно використовувати діагностичні методики в педагогічній практиці, що сприяють підвищенню якості знань та професійної компетентності майбутніх фахівців. А це можливо:

- при використанні різноманітних методик перевірки знань, контролю, прогнозування;
- при умові виділення основного змісту навчального матеріалу і розподілення його на логічні завершені частини;
- при чіткому уявленні педагогом основних етапів організації навчальної діяльності студентів на заняттях.

Системність і безперервність вивчення діяльності педагога вказують на необхідність багатоаспектного діагностування, залучаючи різні сторони педагогічної діяльності, професійно й соціально значущі якості особистості. Готовність майбутніх вчителів до формування життєвої компетентності вихованців загальноосвітніх навчальних закладів складається із вивчення, порівняння, аналізу, інтерпретації досліджуваного матеріалу і це лише перший етап процедури передбачення. З ним органічно пов'язаний наступний – прогнозування розвитку подій та майбутніх наслідків у тих чи інших умовах. Педагогічний діагноз – дає майбутньому учителю оперативну і надійну інформацію про те, як переплелися у взаємодії різноманітні причини, які з них у даний момент небезпечні, а які ефективні.

На підставі аналізу наукових доробок робимо висновок, що готовність майбутніх вчителів до формування життєвої компетентності вихованців загальноосвітніх навчальних закладів під час навчання у вищому навчальному закладі і розуміється нами як стан майбутнього вчителя, що володіє системою знань з педагогічної діагностики, умінь і навичок, сформованих професійних здібностей, а також відповідних професійних якостей особистості педагога і може успішно здійснювати професійно-педагогічну діяльність. У нашому дослідженні готовність майбутніх фахівців до формування життєвої компетентності вихованців загальноосвітніх навчальних закладів визначається як складне особистісне утворення, що забезпечує результативність професійної діяльності вчителя. Підготовка студентів майбутніх фахівців до педагогічної діагностики якості освіти – система технологій, засобів, процедур, методик і методів висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків у зв'язку із заходами, що передбачаються, або здійснюються.

Після констатування стану готовності майбутніх фахівців до формування життєвої компетентності вихованців загальноосвітніх закладів, зокрема. інтернатних) виникає необхідність у виявленні причин наявного стану. Тому наступним завданням констатувального етапу дослідження було:

- 1) теоретично обґрунтувати зміст поняття “готовність педагога щодо формування життєвої компетентності учнів”;

2) визначити рівні готовності майбутніх фахівців до роботи з формування життєвої компетентності учнів;

3) з'ясувати зміст соціокультурної діяльності з формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів(зокрема,інтернатних).

З метою визначення рівня готовності майбутніх фахівців до формування життєвої компетентності учнів необхідно теоретично обґрунтувати зміст поняття “готовність педагога щодо формування життєвої компетентності учнів”, яку будемо розглядати в контексті більш широкої категорії “готовність особистості до професійної діяльності” (професійна готовність). Ця категорія є об'єктом постійної уваги психолого-педагогічної науки. У психології вона визначається як:

- стійка характеристика особистості, яка є результатом підготовленості до діяльності (В. Крутецький, О. Лішин та ін.);
- психічний стан (Я. Коломінський, О. Шмельов та ін.);
- цілісний функціональний стан психіки (Л. Куторжевська, О. Леонт'єв, Л. Лєсохіна та ін.).

Поняття “готовність” до виконання будь-якої діяльності, незважаючи на його широку розповсюдженість, має неоднозначну психолого-педагогічну інтерпретацію.

Одним із теоретичних підходів щодо вивчення готовності є трактування її як підготовленості у безпосередньому зв'язку з формуванням та вдосконаленням психічних процесів, станів особистості, що є необхідними для успішного виконання діяльності.

На думку В. Крутецького [8], готовність є синтез властивостей особистості, що означає її придатність до діяльності. До них дослідник відносить: активне позитивне ставлення до діяльності, схильність займатися нею, що перетворюється в пристрасну захопленість; ряд характерологічних рис та стійкі інтелектуальні почуття; наявність під час діяльності сприятливих для її виконання психічних станів; певний запас знань, умінь і навичок у відповідній галузі; означені психологічні особливості в сенсорній та розумовій сферах, що відповідають вимогам цієї діяльності.

Дослідник О.В. Лішин [11] розглядає готовність як налаштованість, актуалізацію та пристосування можливостей особистості для успішних дій у цей момент; внутрішню

налаштованість особистості на певну поведінку в процесі виконання навчальних і трудових завдань, настановлень на активні цілеспрямовані дії. “Готовність до того чи іншого виду діяльності – це цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відносини, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, уміння, навички, настановлення, налаштованість на певну поведінку” [4, с. 4]. Отже, дослідники трактують готовність як стан та як інтегральну якість особистості.

Досліджуючи “готовність до діяльності” О. Г.Шмельов виділяє довготривалу готовність та короткочасний стан готовності, який дослідник називає “передстартовим станом” та виділяє три її види: звичайна готовність, що виникає перед роботою, до якої в цей час не вимагається особливих вимог; підвищена готовність, що виникає перед роботою та відрізняється новизною, творчим характером; знижена готовність, що виявляється у відвертанні уваги, незібраності, помилкових діях при сильній неконтрольованій емотивності особистості” [18, с. 22].

Отже, О.Г. Шмельов стверджує, що психічна готовність до діяльності може бути довготривалою або контрольованою. Дослідник також стверджує, що одноманітні умови виконання діяльності, монотонність у роботі, виникнення відповідальних моментів або важких ситуацій може не тільки знизити, але й дезорганізувати готовність, тому готовність до будь-якої роботи, зазначає дослідник, слід розглядати з урахуванням таких станів, як стрес і фрустрація.

Класифікуючи психічні стани за аналогією з розподілом психічних процесів, О.Г. Шмельов [18] розрізняє стани в залежності від того, які психічні функції є переважаючими: пізнавальні, вольові чи емоційні.

Так, Д.І. Фельндштейн [17] трактує готовність як специфічний стан, що виникає в суб’єкта у випадку наявності будь-якої потреби та ситуації її задоволення, описуючи настановлення як опосередковане утворення між впливом середовища та психічними процесами, які пояснюють поведінку людини, її емоційні та вольові процеси, тобто вона виступає детермінантою будь-якої активності організму. Розрізняючи знакове та фіксоване настановлення, Д.І. Фельндштейн зазначає,

що фіксоване настановлення закріплюється в результаті установчих досвідів. Це частина більш загальних явищ, тобто настановлень як універсальний стан готовності до певної активності, система фіксованих настановлень, яка впливає на поведінку людини.

На думку Д.І. Фельндштейна у основу стану готовності покладено фіксовані настановлення, що формуються в результаті інтеграції суспільного та індивідуального досвіду і є внутрішніми регуляторами поведінки людини, забезпечують цілеспрямовані дії, викликають стан готовності. Наставовлення як готовність до діяльності Д.І. Фельндштейн розуміє як цілісний стан суб'єкта. Отже, готовність не може виникнути поза настановленням.

Цінними вважаємо думки Я.Л. Коломінського, який стверджує, що тільки в деяких випадках стан настановлень і стан готовності збігаються. Зазвичай, готовність – більш складне структурне утворення [6, с 18]. Дослідник стверджує, що на стан готовності впливають конкретні умови, у яких здійснюється діяльність. До числа зовнішніх та внутрішніх умов він відносить такі: зміст завдань, їх важкість, новизну, творчий характер; обставини діяльності, приклад поведінки оточуючих; особливості стимулювання дій та результатів; оцінку вірогідності його досягнення; самооцінку власної підготовленості; попередні нервово-психічні стани; стан здоров'я та фізичне самопочуття; особистий досвід, мобілізація сил на розв'язання завдань більшої важкості; уміння контролювати і регулювати рівень свого стану готовності; уміння самоналаштуватися, створювати оптимальні внутрішні умови щодо майбутньої діяльності [6, с. 18–19].

Теоретичний аналіз досліджень проблеми професійної готовності свідчить про те, що ця категорія має різноманітні психолого-педагогічні інтерпретації й розглядається як:

- стан підготовленості (В. Крутецький та ін.);
- специфічний стан (Я.Коломінський та ін.);
- в основу стану готовності покладено фіксовані настановлення, що формуються в результаті інтеграції суспільного та індивідуального досвіду і є внутрішніми регуляторами поведінки людини (Д. Фельндштейн);
- сукупність моральних, психологічних та професійних якостей (О.Шмельов та ін.).



Теоретичний аналіз різноманітних напрямів дозволяє виділити принципово значущі положення й знайти певну єдність поглядів щодо проблеми професійної готовності:

- готовність як психічний стан не протиставляють готовності як якості особистості, оскільки вона в тому чи іншому випадку є психологічною передумовою ефективної діяльності;

- готовність як психологічний стан особистості – це внутрішня налаштованість на певну поведінку під час виконання навчальних та трудових завдань, настановлення на активні та цілеспрямовані дії під час навчання і в процесі роботи (М. Дьяченко, Л. Кандибович).

Готовність до професійної діяльності розглядається на функціональному, особистісно-діяльнісному, особистісному рівнях. На функціональному рівні (тимчасова готовність та працездатність, передстартова активізація пізнавальних функцій) (С. Рубінштейн [16]).

На особистісно-діяльнісному рівні готовність розглядається як цілісне виявлення усіх сторін особистості, що дає можливість виконувати свої функції (О. Деркач, О. Ісаєв [3]).

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що поняття “готовність до педагогічної діяльності” не має єдиного тлумачення. Однак, можна констатувати певну єдність поглядів щодо сутності цього поняття:

- готовність – складне структурне утворення, у центрі якого знаходиться усвідомлення педагогічної праці як головного сенсу життя;

- готовність до педагогічної діяльності передбачає сумлінне та відповідальне ставлення до педагогічної діяльності; прагнення виконувати її з позиції творчого підходу; сформованість стійких мотивів професійної діяльності; наявність професійних знань, умінь і навичок [2, с. 96–98].

У контексті цього визначення готовність педагогів до формування життєвої компетентності учнів розуміється нами як приватне виявлення готовності до самостійної педагогічної діяльності, як цілісне особистісне утворення.

Згідно з провідними ідеями теорії діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші) виділення структури готовності майбутніх фахівців до формування життєвої

компетентності випускників ми будемо розглядати в єдності чотирьох взаємопов'язаних структурних компонентів:

- ціннісно-мотиваційного, заснованого на стійкій спрямованості щодо організації процесу формування життєвої компетентності як актуального аспекту професійної діяльності, прагненні виконувати цю діяльність на високому рівні, спроможності забезпечити продуктивний розвиток вихованця школи-інтернату та закласти основи для власного професійного та особистісного зростання;

- когнітивного, який об'єднує сукупність знань педагога щодо його ролі у розвитку та саморозвитку особистості, яка формується в умовах позасімейного виховання, знання про сутність життєвої компетентності та специфіку її формування у випускників загальноосвітніх шкіл-інтернатів;

- діяльнісно-технологічного, який передбачає володіння формами і методами формування життєвої компетентності випускників шкіл-інтернатів;

- рефлексивного, який пов'язаний з аналізом процесу формування життєвої компетентності випускників; свого ставлення до даної сфери професійної діяльності, характеру та рівня її виконання.

Таким чином, подана структура готовності педагога до формування життєвої компетентності випускників загальноосвітніх навчальних закладів(зокрема, інтернатних) була взята нами за основу в ході проведення дослідно-експериментальної роботи.

Показниками готовності майбутнього фахівця до організації формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх закладів (зокрема інтернатних) було визначено:

- емоційно-позитивну мотивацію щодо формування життєвої компетентності учнів; прагнення ефективно реалізувати її;

- знання про сутність життєвої компетентності та специфіку її формування в учнів;

- володіння відповідними формами і методами виховання;

- рефлексивну позицію, яка пов'язана з адекватним оцінюванням себе як педагога, здатного формувати життєву компетентність в процесі його розвитку та саморозвитку тощо.

### *Список джерел*

1. Булах І.Є. Поняття якості в освіті//Система моніторингу та оцінювання якості освіти/Під ред. І.Є.Булах. Наукового-методичне видання/ Програма розвитку Організації об'єднаних націй, UNDP/ПРООН. – Київ, 2002. – 139 с.
2. Герасимов А. С. Педагогические средства воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Герасимов Сергей Александрович. – Архангельськ, 2004. – 270 с.
3. Деркач А. А. Педагогика и психология деятельности организатора детского спорта: [учебное пособие для педагогических институтов] / А. А. Деркач, А. А. Исаев. – М. : Просвещение, 1985. – 335 с.
4. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Минск : Изд-во “Университетское”, 1985. – 206 с.
5. Канішевська Л. В. Організаційно-методична підготовка педагогів до виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів / Л. В. Канішевська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Ін-т проблем виховання АПН України, Київ : ТОВ “Імекс-ЛТД”, 2008. – Вип. 11. – 450 с. – С. 134–143.
6. Коломинский Я. Л. Возрастная и педагогическая социальная психология в свете проблем воспитания / Я. Л. Коломинский. // Прикладные проблемы социальной психологии. – М. : Наука, 1983. – С. 255–269.
7. Конкретні майбутні цілі освітніх систем. Звіт Європейської комісії 31 січня 2001 р.- <http://europa.eu.int>.
8. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. / Вадим Андреевич Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с.
9. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Изд-во Московського университета, 1981. – 584 с.
10. Лесохина Л. Н. К обществу образованных людей / Люция Николаевна Лесохина. – СПб., 1998. – 193 [2].
11. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания: Учебное пособие для школьных психологов. / [под ред. Д. Й. Фельдштейна] / Олег Всеволодович Лишин. - М. : Институт практической психологии, 1997. – 256 с.
12. Лукіна Т.О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика /Тетяна Олегівна Лукіна. – К.: «Шкільний світ». Вид. Л. Галицина, 2006.-128с.
13. Маслай Г.С. Якість освіти як фактор соціального і творчого розвитку особистості // Моніторингові дослідження як інформаційна база в системі управління якістю освіти. Матеріали всеукраїнської науково – практичної конференції. – Луцьк: Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, 2005.- С. 2-6.
14. Моніторинг стандартів освіти / За ред. І. Т. Альберта Тайджмана, Невіла Послвейта. – Львів: Літопис, 2003. – 328 с.

15. Рябова З. Якість освіти як педагогічна категорія/З.Рябова // Джерело педагогічної майстерності. Управління якістю освіти в Харківському регіоні, 2006. – № 1(35). – С. 5-10.

16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – Избр. произведения: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – Т 2. – 328 с.

17. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Давид Иосифович Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 368 с.

18. Шмелев А. Г. Основы психодиагностики: [учебное пособие для студентов педвузов] / Александр Георгиевич Шмелев. – Москва – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 544 с.

19. Якісна освіта: молодь, виклики, тенденції та пріоритети. Міжнародна конференція з освіти. Женева, вересень 2004 р., 47 сесія ЮНЕСКО. – [online]. <http://www.idc.unesco.org/international/ICE47/English>

## **2.5. Нові підходи до організації виховної роботи зі студентами в умовах євроінтеграції вищої освіти**

Сучасний етап ринкової економіки висуває принципово нові вимоги до спеціаліста, котрий повинен стати більш реалістичним, прагматичним, заповзятливим та рішучим. Однак його найважливішими характеристиками як спеціаліста-інтелігента залишаються високий професіоналізм, активність, діловитість, мобільність, повага до праці та людей праці, бажання постійно поповнювати свої знання, підвищувати культуру ділового спілкування, вміння працювати в умовах, що швидко змінюються, орієнтуватися в ситуації, що склалася, оперативно приймати рішення і нести за них відповідальність.

Представники систем освіти високорозвинутих країн достатньо давно дійшли висновку, що сьогодні потрібний не вузький спеціаліст, а спеціаліст широкого профілю з хорошою професійною і гуманітарною підготовкою. При цьому дуже важливо, щоб його духовний світ був пов'язаний з усією системою загальнолюдських цінностей, котрі проголошені в багатьох міжнародних програмних документах ООН. В зв'язку з цим виховна робота у вузах України, котра інтегрується в Європейське співтовариство, повинна здійснюватись так, щоб у ставленні молоді до оточуючого світу проявлялися такі риси особистості як: повага до життя та людської особистості;

усвідомлення особистісних достоїнств і прав; визнання рівності в правах чоловіка і жінки; відмова від насилля та його відвернення; визнання права кожної людини на свободу слова, поглядів та інформації; визнання принципів демократії, свободи, справедливості, солідарності, толерантності, відкритості до інноваційних точок зору, розуміння та визнання відмінностей культур, обрядів та звичаїв, переконань та вірувань, як між народами, так і між етнічними, релігійними та іншими групами [1,2,3,4].

У зв'язку з цим одним із стратегічних завдань в діяльності навчального закладу є створення сприятливих умов для реалізації ідеї підготовки студентів у відповідності не тільки до державних, але й до світових стандартів, тобто у відповідності до “глобально орієнтованої моделі майбутнього фахівця”.

На наш погляд, визначаючими такої відповідності є не тільки професійні знання, але й особистісні якості, як обов'язкова умова майбутньої професійної кар'єри. У зв'язку з цим можна виділити ряд педагогічних завдань, від успішного вирішення яких залежать можливості випускників бути конкурентоспроможними на вітчизняному та на міжнародному ринках праці. До таких необхідно віднести нові підходи щодо вирішення проблем:

- формування у студентів критичного мислення, здібності узагальнювати та формулювати власну думку та проявляти повагу та інтерес до поглядів інших людей;
- формування вмінь використовувати засоби ефективного спілкування, які сприяють встановленню особистісних та ділових контактів з іншими людьми, вмінь попереджати виникнення конфліктних ситуацій або сприяти їх вирішенню;
- розвиток інтересу та поваги студентів до світових культурних досягнень, прагнення їх зрозуміти загальні та специфічні характеристики цих культур;
- розширення можливості вивчення іноземних мов у вузі як в рамках навчального процесу, так і в позааудиторних формах роботи з метою створення умов для успішного міжнародного спілкування молоді;
- формування навичок творчої праці, ділового підходу до справи, виховання почуття відповідальності за результати своєї діяльності та діяльності колективу;

- оволодіння рефлексією (вміння оцінювати себе, свою діяльність, вчинки інших людей);
- формування у студентів вміння прогнозувати ситуації, передбачати результати спільної діяльності.

Виходячи з названих вище нових підходів, розробляється модель випускника вузу. Так, О.О.Грубер вважає: “Модель сучасного спеціаліста (випускника вищого навчального закладу) – це динамічна система особливостей і якостей, необхідних кваліфікованому працівнику для оптимального виконання професійних функцій в ринкових умовах господарювання та розширення інформаційних технологій” [5, с.131].

Багатьма дослідниками проблем вищої школи ведеться розробка інноваційної моделі спеціаліста, здатного швидко пристосовуватися до умов, що постійно змінюються, який може бути творчою, активною, самостійною особистістю, мати достатній обсяг професійних знань, що дозволяють спеціалісту вирішувати широкий спектр завдань. Не менш важливим завданням є формування гуманістично орієнтованої особистості.

Змістом проєктивної моделі особистості спеціаліста з вищою освітою передбачається підготовка соціально активної особистості, життєздатної, гуманістичної, творчої. У зв'язку з цим молодий фахівець недалекого майбутнього повинен буде володіти наступними особистісними та громадянськими якостями:

- вміти швидко пристосовуватися до умов життя, що змінюються, орієнтуватися в соціально-політичній обстановці, мати свою світоглядну позицію, ідеали та гуманістичні цінності, володіти здатністю до саморозвитку, вміти самостійно приймати рішення;
- поважати закони та володіти соціальною відповідальністю, громадянською мужністю, внутрішньою свободою та почуттям власної гідності, здатністю об'єктивного самооцінювання, володіти цілеспрямованістю та заповзятістю;
- мати високу соціальну активність в усіх сферах життєдіяльності, прагненням до пошуку нового та здатністю знаходити нестандартні рішення життєвих проблем (точніше: раціонально використовувати існуючі стандартні рішення і знаходити найбільш ефективні нетрадиційні рішення), конкурентоспроможністю в соціально-економічній діяльності;

- мати індивідуальні установки (орієнтація на особисті інтереси та потреби, на досягнення успіху в житті), володіти раціональним мисленням і прагматичним ставленням до життя;
- мати національну свідомість громадянина України, громадянські якості, патріотизм.

Крім того, кожний спеціаліст-інтелігент повинен вміти розуміти і бути готовим відстоювати інтереси своєї соціально-вікової, професійної, соціокультурної, етнічної спільноти, до якої він належить за своїм походженням та соціальним статусом.

Всі ці якості сучасного (або майбутнього) спеціаліста потребують перегляду традиційних шляхів організації виховного процесу у вузі та пошуку нових підходів до організації виховної роботи у вузі. Це зумовлено деякими причинами і, перш за все, необхідністю якнайшвидшого входження української вищої школи в загальноєвропейський освітній простір. При цьому не можна не враховувати, що Європа в даний час є своєрідною міжнародною лабораторією, де створюються нові форми і методи економічної і соціальної інтеграції держав та освітніх систем.

Посилаючись на світовий досвід подолання кризи в освіті, Л.С.Воробйова підкреслює, що найважливішим завданням освітньої інтеграції є робота з “духовного зближення європейських народів, подолання взаємних образ, недовіри, неприязні” [6, с.120]. Висувається ідея формування у молодого покоління “європейської свідомості”, котра повинна формуватися на засадах взаємної лояльності як в межах своєї країни, так і Європи в цілому.

На наш погляд, недоліки виховної роботи викликані подоланням наслідків “залізної завіси”, що притягла за собою недоступність культурних цінностей Європи і світу для більшості наших співвітчизників. В період існування СРСР вкрай обмежена кількість студентів (як майбутньої еліти суспільства) мала можливість виїжджати за кордони власної держави та на власні очі знайомитися з європейською культурою. Молодь не мала можливості продовжувати свою освіту в престижних зарубіжних вищих школах з метою інтелектуального збагачення та спілкування зі студентами інших країн.

Не менш важливою причиною такого явища була також глобальна ідеологізація та конфронтація. У вузах Радянського Союзу “Захід” розглядався як потенційний противник. Образ

“ворога” у ставленні до СРСР володів і розумом студентів західного світу. Радянська вища школа проголошувала ідеї комуністичного класового виховання. Західна вища школа протиставляла цьому демократичні ідеали та цінності. Аналізуючи сучасний стан світової вищої школи, К.В.Корсак пише: “Зміни політичних та соціальних пріоритетів в найближчі роки заставили переглянути головну мету освіти і перейти від виховання громадянина певної країни до формування “громадянина світу”, людини відповідальної, чия освіченість і мораль досягнуть рівня відповідності тим завданням, котрі йому доведеться вирішувати” [7, с.7].

Таке положення підкріплюється існуючою тенденцією сучасного розвитку вищої школи, зміст якої пов’язаний з переглядом виховної мети. В основі цієї мети полягає усвідомлена необхідність виховання “громадянина світу”. Як відмічає Г.Макбурні, “Глобалізація є важливою проблемою для вищої освіти. Навколо неї групуються такі питання як стратегія інтернаціоналізації, транснаціональна освіта; забезпечення міжнародної якості; підприємницькі підходи; регіональні і міжрегіональні співробітництва; інформаційна та комунікативна технології та віртуальні університети; поява нових провайдерів; проблеми рівності та доступності і багато інших” [8, с.105]. Глобалізація, з одного боку, висуває в системі освіти багато проблем, з іншого – надає широкі можливості для всіх учасників освітнього простору (вищі заклади, педагоги, студенти та ін.).

Процеси глобалізації характеризуються також зростанням наднаціональних організацій, дії яких розповсюджуються ширше, ніж кордони окремих націй. В галузі освіти можна відзначити діяльність таких міжнародних організацій як ЮНЕСКО, Міжнародна мережа органів забезпечення якості у вищій освіті, Міжнародний союз транснаціональної освіти (МСТО).

Як і економічний розвиток, глобалізація пов’язана з потоком “Культурних зразків”, інформацією про культурні події у всьому світі. Велике накопичення, обробка та швидка передача інформації завдяки злиттю інформаційних і комунікативних технологій є ключовим аспектом глобалізації освіти. Це життєздатна інфраструктура, котра (за словами дослідників) вміщує в себе час і простір, полегшує економіко-політико-культурні досягнення та зв’язки.



Сьогодні світові досягнення стають доступними якщо не всім, то більшості жителів Землі. Це стосується і вищої освіти, оскільки мережа Internet, електронна пошта збільшують можливості отримання транснаціональної освіти та забезпечення її найновішими технологіями.

Дослідники [9;10;11;12;1;8;4] вважають, що глобалізація сприяє розвитку інтегративного, планетарного мислення, співробітництва, відкриває нові його можливості. Проблема настання часу процесів глобалізації потребує визначеної реакції педагогічного суспільства.

В.Г.Кремень, виступаючи на ювілейній сесії АПН України, відзначав що необхідно “забезпечити оптимальний баланс між локальним і глобальним для того, щоб людина, формуючись як патріот своєї держави, розуміла реалії глобалізованого світу, була здатною жити та діяти в цьому світі, нести частину відповідальності за неї, бути, по суті, не тільки громадянином держави, але й громадянином світу” [2, с.6].

Розглянувши, які якості необхідні майбутньому випускнику українського вузу і які процеси заважають або сприяють інтеграції України в Європейське співтовариство, ми вважали за необхідне визначити нові підходи до організації виховної роботи зі студентами в умовах інтеграції вищої освіти в Європейське співтовариство. На наш погляд, до них слід віднести:

- зв'язок інтернаціонального і полікультурного виховання;
- широке упровадження інформаційних технологій (включаючи мережу Internet);
- демократизацію всіх процесів у вузі;
- підвищення ефективності міжнародних зв'язків;
- створення умов для міжнародного спілкування через студентське самоврядування;
- зміна парадигми від “витоку мозків” до “залучення умів”;
- розширення партнерських зв'язків та створення наднаціональних об'єднань;
- знайомство та вивчення культурної спадщини Європи;
- участь українських вузів в європейських проектах (фонди, наукові конференції, волонтери-викладачі та ін.);
- забезпечення виживаємості.

Всі ці напрямки організації виховної роботи найбільш повно та з більшою динамікою можуть бути реалізовані, а деякі з них

вже частково реалізовані. В першу чергу, мова йде про студентів вузів недержавної форми власності.

Досліджуючи процес становлення вузів недержавної форми власності, група харківських учених (В.І.Астахова, Ю.М.Білодід, О.О.Губер, О.Ю.Гунченко, Н.Ф.Осіпова) відзначає, що діяльність вищих навчальних закладів даної сфери в міжнародному співробітництві представляє значний інтерес. Наприклад, на погляд керівників приватних вузів, це пояснюється тим, що:

1. В недержавних вузах відсутні раніше напрацьовані зовнішні контакти, а гостра необхідність в них дуже стимулює активність їх діяльності.

2. Інноваційність діяльності як принцип функціонування відчутно підштовхує приватну освітню сферу на зовнішній ринок.

3. Достатня організаційна гнучкість, в порівнянні з традиційними навчальними закладами, дозволяє інтенсивніше інтегрувати в світовий освітній простір.

4. Відносна фінансова самостійність та наявність коштів роблять процес входу достатньо динамічним [13].

Разом з тим, як відмічають вище зазначені харківські дослідники, прослідковуються і тенденції, які гальмують вказані процеси. Серед них:

1. Нечітко визначений (особливо на початковому етапі) правовий статус приватних навчальних закладів, а звідси і складності з включенням їх в число повноправних членів світового освітнього простору.

2. Відсутність досвіду діяльності на зовнішньому ринку, і, як наслідок, багаточисельні помилки, прорахунки та втрати.

3. Вкрай обережне ставлення на початку 90-х років зарубіжних освітніх структур до українських вузів нового типу.

4. Стримуючі фактори з боку офіційної влади, яка віддає перевагу при розвитку та розширенні міжнародних зв'язків державним навчальним закладам.

5. Фінансові обмеження, пов'язані з тим, що учні та студенти, які отримують платну освіту, вже вклали достатні кошти та їм оплачувати зарубіжне стажування, навчання, обмін, як правило, складно [14, с.345].

Однак, в цілому приватні навчальні заклади опинилися серед лідерів становлення культурно-освітніх відносин пострадянського періоду.

Дуже складним питанням для країн СНД (в тому числі й України) став процес так званого “витоку мозків”. Гострота цієї проблеми знайшла своє відображення і у “Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI століття”, в якій говориться : “Як і раніше необхідно стримувати “виток мозків”, оскільки він продовжує лишати країни, що розвиваються, і країни, що переживають перехідний період, висококваліфікованих спеціалістів, котрі потрібні для прискорення їх соціально-економічного розвитку [10, с.32].

В умовах зародження демократії в державі “стримувати” адміністративними методами (як це робилося в період існування СРСР) цей процес неможливо. Тут доцільно активно використовувати потенціал виховної системи вузу. Перше, на що необхідно, з нашої точки зору, спрямувати зусилля, зокрема, на патріотичне виховання студентської молоді. У змісті виховної роботи зі студентами необхідно передбачити знайомство з культурою європейських країн, щоб в порівняльному аналізі показати самотність культури українського народу, змістову глибину його історії та традицій, народних свят, прикладних мистецтв.

Взаємодія культур в системі вищої освіти ведеться повільно і складно, так як соціально-економічний стан в країні не сприяє цьому процесу і, як наслідок, успішному формуванню національно-громадянських і інтернаціонально-моральних рис молоді. Разом з тим, дослідники (В.І.Астахова, В.В.Супрун) відзначають: “Якщо в 1992 –1993 навчальному році 83% студентів виявляли бажання поїхати з країни, скептично відносились до таких понять як Батьківщина, патріотизм і т.п., то в 1998-1999 навчальному році такі позиції збереглись лише у 61%” [15, с.16].

Порівняння цифрових показників говорить на користь появи позитивної тенденції (бажання залишитися на Батьківщині). Однак показник бажаючих поїхати (61%) залишається достатньо високим і не може не тривожити громадськість.

На наш погляд, існуючий показник в значній мірі залежить від якісного стану виховної роботи зі студентами. Мова йде про

виховання патріотизму, громадянського піклування про долю Вітчизни, формування національної свідомості та достоїнства. Це може призвести до пониження зацікавленості до виїзду за кордон на постійне місце проживання.

Україна знаходиться практично в центрі Європи і в умовах поновлення змісту виховної роботи у вузах з часом посяде гідне місце в суспільстві. Вища освіта – достатньо ефективних засіб, що сприяє входженню в європейський освітянський простір.

Студентам необхідно дотримуватися європейських норм моралі та права, знати історію Європи та окремих держав, мати уяву про розвиток філософської і політичної думки, про європейську цивілізацію, її цінності, культуру. Значимість освіти важко переоцінити. Саме це необхідно передбачити в завданнях, змісті, формах та методах виховної роботи зі студентами.

В Україні з'явилася і розвивається і така тенденція, як “обмін” викладачами вищих шкіл (вітчизняними і зарубіжними) та студентами. Цей процес є цінним, оскільки передбачає не тільки обмін технологіями навчання з професій, що готуються, але й для здійснення культурного діалогу між країнами. Представники зарубіжних вищих шкіл (які часто називаються волонтерами) здійснюють зовні непомітну, але велику виховну роботу. Значно частіше волонтерів запрошують на роботу до вузів недержавної форми власності, оскільки вони мають більші фінансові можливості, ніж державні вищі школи. Працюючи в приватних вузах волонтери приносять з собою кращі взірці народної культури своєї країни, звичаї, традиції, історію становлення держави, пісенний та поетичний фольклор і т.п.

Так, Н.Е. Міропольська відмічає: “Уважне та вдумливе відношення до творчої спадщини інших народів допоможе Вам не тільки побачити відмінність, але й знайти спільну або подібну сутність явищ, іноді навіть непомітну, котра лише інтуїтивно вгадується, передчувається. І тоді, пам'ятаючи про своє, рідне, знаючи його і продовжуючи поглиблювати ці знання, ми зможемо зрозуміти інше, оцінити його і навчимося жити разом. Жодний народ не повинен мати ілюзій самозадоволеності” [16, с.7]. Міністр освіти і науки України В.Г.Кремінь відзначає, що залучення до європейського дому “потребує від нас більших знань про зарубіжну освіту, узгодження власних кроків з апробованим досвідом, прийнятих в масштабах континенту норм

і стандартів. Ми повинні влитися в європейський освітянський простір, щоб не залишитися поза Європою не тільки в освіті, а й у житті в цілому” [2, с.7]

Цікаві міжнародні наукові студентські конференції та зустрічі регулярно проводять Українсько-фінський інститут менеджменту та бізнесу, Харківський гуманітарний інститут “Народна українська академія”, Житомирський інститут підприємництва і сучасних технологій, Черкаська академія менеджменту, Донецький інститут підприємництва та ін.

Важливим результатом проведення спільних конференцій виступає подолання деякого провінціалізму, відірваності від європейської науки, становлення зв’язків між вченими та студентами. Крім того, конференції – це можливості вільного обміну ідеями та думками, науковою інформацією та здійснення діяльності по розробці спільних проектів.

Для здійснення цієї багатогранної діяльності з міжнародного співробітництва більшість приватних вузів створили структури, що здійснюють організацію та управління цими напрямками роботи з врахуванням специфіки вузу і особливостей кадрового складу.

Деякі дослідники проблем позабюджетної освіти стверджують, що “в теперішній час для підвищення ефективності міжнародних культурно-освітніх зв’язків необхідне вирішення цілого комплексу завдань, серед яких до найбільш значних відносяться наступні:

- значне удосконалення нормативно-правової основи міжнародних контактів приватних вузів, створення рівних умов для їх здійснення з вузами бюджетного фінансування.

- консолідація зусиль приватних вузів в рамках становлення і розвитку міжнародних зв’язків. Виступ своєрідним “єдиним блоком” при вступі до різних міжнародних асоціацій та спілок. Напрацювання єдиних підходів до цінової політики при вирішенні питань освіти і стажування іноземних громадян і т.п.” [17, с.357].

Саме тому необхідно знаходити нові підходи до організації виховної роботи у вузах. Вони повинні органічно зв’язувати національне, інтернаціональне і полікультурне виховання. Інтернаціональне виховання особливо актуальним стає в епоху інтенсивної міжнародної інтеграції, інформаційного,

культурного, економічного, технічного обміну і співробітництва. В основі цього виховання не ідеологічні пріоритети, а потреба у вивченні та засвоєнні культурних досягнень інших народів.

На думку А.Н.Джуринського, “все більше стверджується концепція виховання жителів Землі – спільного дому людей. При цьому виховання миротворчого спрямування особистості сприяє єдності народів, допомагає уникнути загальної для людства небезпеки” [12, с.91].

Не можна не відзначити, що при загальному послабленні ідеологічного протистояння, зберігає свої позиції націоналізм та расизм. Подібна ідеологія породжує ущільнення прав на освіту та виховання етнічних меншостей. В цих умовах досить актуальна проблема полікультурного виховання, під яким розуміється, перш за все, врахування культурно-освітніх інтересів національних та етнічних груп та малих народів, що дуже важливо для суверенної багатонаціональної української держави. Полікультурне виховання передбачає посилення уваги до взаємозв'язку культур, одна з яких домінує в конкретній державі.

Як вважає А.Н.Джуринський, “полікультурне виховання молоді повинно допомогти зняти протиріччя між традиційними системами виховання певної нації, з одного боку, і традиційними системами виховання етнічних меншостей, з другого боку. Воно передбачає адаптацію етнічних груп однієї до іншої і відмову національної більшості від культурної монополії над малими групами інших народів” [12, с.92]. Вирішенню цієї проблеми повинна сприяти цілеспрямована виховна робота.

Важливим фактором у виховній роботі повинна стати спрямованість на демократизацію процесів, що відбуваються у ВНЗ. В цьому випадку мова йде, перш за все, про відмову від авторитарного виховання та сприяння процесам деполітизації та деідеологізації вузівського життя.

Вчені та практики прийшли до єдиної думки: на зміну авторитарному стилю управління системою виховної роботи повинен прийти демократичний. Досліджуючи цю проблему, В.С.Селіванов так охарактеризував кожний тип виховання. В авторитарному вихованні діяльність вихованців розглядається лише як відповідна реакція на вплив вихователів. Єзуїтське виховання можна вважати, можливо, вищим досягненням цього типу виховання: в досвіді релігійного ордену єзуїтів були

детально розроблені і з великою майстерністю застосовувались різноманітні методи подавлення особистості, впливу на вихованців з метою формування у них важливих для ордену рис.

Цей тип виховання називають авторитарним, але він здійснюється не тільки на грубому подавленні самостійності: найбільш досконалий в своїх формах він використовує ласку, похвалу, подарунок, лестощі та інші засоби “ніби” гуманної дії.

Скільки б не було “досконале” авторитарне виховання, як би досконали в “своїй майстерності і чистоты в своїх помислах” не були вихователі, однак така виховна робота не сприяє розвитку особистості, її творчих задатків. Не можна розвивати особистість без самостійної, активної діяльності. Вихованець, як було сказано вище, ніколи не буде лише об’єктом дії. Необхідно пам’ятати, що він же і суб’єкт в системі взаємодії, тому більш досконалий тип виховання передбачає врахування особливостей вихованця, розвиток його активності в процесі формування особистості. Як суб’єкт виховання студент є учасником виховного процесу, в якому сам формує себе як особистість під дією виховних впливів. Таке виховання називають демократичним. В ньому можна розглядати вихованців і вихователів як партнерів, що беруть активну участь в спільній діяльності, в ході якої формується особистість вихованця. Процес виховання є двостороннім, оскільки, з одного боку, виховний вплив здійснюють педагоги, з другого, організується діяльність вихованця або він з власної ініціативи включається в неї. Саме цей тип виховання прийшов сьогодні на зміну попередньому, авторитарному. Але стверджувати, що він повністю і скрізь змінив перший, поки що нема підстав.

Як би ми не намагались уявити вихователя і вихованця як рівних партнерів у виховному процесі, це важко здійснити. Хіба рівні між собою, наприклад, мати та її новонароджена дитина, або вчителька та її учні-первокласники. Така нерівність є основою для прояву авторитаризму, оскільки стверджується, що вихованець ще недосвідчений, не має необхідних знань і, звідси, його потрібно “вести”, навчати, формувати. Таким чином, педагоги приходять до думки, що для демократичного виховання, вільного розвитку особистості всі необхідні умови відсутні. Ця обставина, з точки зору В.С.Селіванова, постійно стимулює пошук такого типу виховання, яке не обмежувало б вихованця і

навіть не створювало б перепон для розвитку його природних здібностей. Тому дослідник вважає, що “правильно поставлене виховання – це створення умов для розвитку особистості, стимулювання діяльності з самовиховання, організація необхідних обставин для самореалізації особистості” [18, с.114-115]. Без сумнівів, що ці типи виховання мають місце і у вищій школі.

На церемонії закриття Всесвітньої конференції з вищої освіти С.Халмим відзначив, що “розширення демократії та посилення правової держави, що відбувається в усіх суспільствах, не можуть не зачепити вищої освіти. Зараз уже не потрібно доказувати роль освіти в цілому, і вищої освіти зокрема, в справі виховання молоді та дорослих в дусі демократичної громадянськості” [19, с.53].

Найбільш дієвою формою поширення демократії у виховному процесі вузу, на нашу думку, є студентське самоврядування. Воно функціонує у вигляді різноманітних студентських рад, комітетів, парламентів, деканатів і т.п. Такі структури (або подібні їм) існували і раніше у вузах, але вони, як правило, працювали не ефективно з ряду причин. З проблемою становлення реального дієвого студентського самоврядування безпосередньо пов'язаний процес соціалізації майбутніх спеціалістів. Студентство колишнього Радянського Союзу виростало і проходило становлення в атмосфері інфантильності та у відриві від реальності, що зовсім не притаманне студентству європейських держав. В сучасних вузах необхідно створювати різноманітні служби, такі як : “Центр професійної адаптації”, “Лабораторія планування кар'єри”, “Відділ працевлаштування” і т.п.

Не можна не враховувати в сучасному виховному процесі і впливу інформаційної революції, що відбувається у світі. Так, в Законі України “Про національну програму інформатизації України” особливе місце займає розділ з інформатизації освіти і культури [20]. До основних цілей інформатизації можна віднести: розвиток інформаційної культури людини, розвиток змісту, методів і засобів інформаційної освіти відповідно до світових стандартів і т.д. В такому контексті першочерговим завданням є створення глобальної комп'ютерної мережі освіти і культури, а



також забезпечення необмеженого доступу до неї студентів українських вузів.

Явищем часу стало відкриття при багатьох вузах туристичних організацій, котрі пропонують різноманітні послуги, які дозволяють здійснювати студентський культурний та освітній обмін з європейськими країнами (продовження навчання за кордоном, стажування, обмін студентськими групами і просто культурно-просвітницький туризм).

В цих умовах студентам необхідно навчитися дотримуватися європейських норм моралі та права, мати уяву про європейську цивілізацію, її цінності, культуру.

В цьому ж контексті стоїть питання про забезпечення виживання нашого загальноєвропейського дому. Не випадково, багато вчених Заходу головною метою виховання висувають виховання з метою “забезпечення виживання”. З цього приводу В.Селіванов відзначає: “Виснаження природних ресурсів, забруднення оточуючого середовища (повітря, води, ґрунту) ставить людину у виключні умови, коли в результаті діяльності людей їх життя на Землі може стати не можливим. В цих умовах метою виховання повинно бути об’єднання всіх людей для захисту життя на Землі, підготовка кожної людини до розуміння мети діяльності інших, до співробітництва з ними, взаєморозуміння в ім’я загальної мети – збереження життя на Землі” [18, с.69].

З часів Чорнобильської трагедії вся цивілізована Європа (і не тільки вона) зрозуміла, що екологічні катастрофи перестали бути проблемою однієї держави, тому і питання екологічної, техногенної, ресурсозберігаючої безпеки повинні бути відображені в системі виховання майбутнього спеціаліста.

Слід відзначити зміни в системі управління виховним процесом, необхідність більш оперативного реагування на процеси, що відбуваються в суспільстві та зумовлюють створення мобільної системи управління виховним процесом у вузі. Думки багатьох вчених та педагогів з цього питання розходяться: від жорсткого управління виховним процесом до відмови від будь-якого управління ним. На наш погляд, виховна робота має бути керованою з врахуванням таких факторів як: сенситивний період студентства; соціальні зміни в суспільстві; особливості регіонального виховання і т.д.

Врахування загальних європейських тенденцій становлення молодой людини, особливо українських, пов'язаних з розвитком національної самосвідомості, та одиничних (регіональних) допоможе вищій школі сформувати особистість сучасного спеціаліста, який, керуючись знаннями, зрозуміє відповідальність за себе і свою державу і буде постійно прагнути до саморозвитку і самовдосконалення.

Здійснений нами в даному параграфі аналіз особливостей виховної роботи у зв'язку з входженням України в Європейський простір дозволив побачити необхідність пошуку нових підходів до організації виховної роботи зі студентами в умовах інтеграції вищої освіти до Європейської системи освіти. Ми дійшли наступних висновків:

1. В період переходу українського суспільства від тоталітарного, з переважаючою системою авторитарного виховання, до суспільства з демократичним типом “виховання”, перед вищою школою постають нові завдання, і разом з ними визначається глобально орієнтована інноваційна модель спеціаліста. Нова модель спеціаліста передбачає не тільки наявність у нього глибоких професійних знань та умінь, але і формування гуманістично-спрямованої особистості з такими якостями: уміння швидко пристосовуватися до ситуації; бути творчою, активною, самостійною, чесною, працелюбною особистістю, здатною вирішувати широкий спектр завдань.

2. Процеси глобалізації та інтеграції України до Європейського співтовариства вимагають певного перегляду мети виховання, що передбачає виховання “громадянина світу”, здатного мислити планетарно та творчо. Невід'ємними рисами нового покоління українських спеціалістів повинно стати уміння співробітничати і працювати з наднаціональними організаціями, оперувати інформацією про субкультури, про культурні події в усьому світі.

3. Необхідно виділити нові форми виховної роботи, продиктовані новими підходами до організації виховного процесу, що з'явилися в останні роки. До них можна віднести: міжнародне і міжвузівське спілкування (в тому числі засобом глобальної мережі Internet); роботу “Євроклубів”, міжнародні наукові студентські конференції; здійснення програми

академічного обміну; робота з благодійними фондами; культурно-просвітницький туризм та ін.

4. Для підвищення ефективності міжнародних культурно-освітніх зв'язків першочерговими завданнями постають: удосконалення нормативно-правової бази; консолідація зусиль приватних вузів для встановлення міжнародних зв'язків; уміння пов'язувати інтернаціональне і полікультурне виховання. Виховна робота, побудована з урахуванням інтеграційних процесів, може стати дієвим інструментом у вирішенні проблеми “витоку мозків”. Цьому процесу можна протиставити, перш за все, тактику “залучення умів”, з метою розвитку інтелектуального потенціалу України і розуміння важливості іноземних спеціалістів. Найбільш важливим, на наш погляд, є необхідність розвитку системи патріотичного та інтернаціонального виховання.

В процесі інтеграції України до Європейського співтовариства велику роль повинно відіграти студентське самоврядування. Створені в структурі цих органів комітети, сектори міжнародних та міжвузівських зв'язків при певній підтримці керівників вищих шкіл, будуть сприяти розумінню загальнолюдських проблем та шляхів їх вирішення. Загальновідомо, що одною з основних причин європейської інтеграції виступає питання забезпечення виживання загальноєвропейського дому і всієї людськості. Підготовка студентської молоді – майбутньої еліти суспільства – до розуміння цієї проблеми та здатності до її вирішення, може стати вагомим внеском у вирішення цього питання.

Пошук нових підходів до організації виховної роботи зі студентами в умовах інтеграції вищої освіти в Європейське освітянське товариство дозволить знайти ефективні системи виховання студентів з врахуванням української ментальності та складених європейських традицій.

## *Список джерел*

1. Кремень В.Г. Єдність завдань реформування й забезпечення стабільності – запорука розвитку вищої освіти //Освіта України. -2000. - №43. – С.2 – 3.
2. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття //Освіта України. – 2002. -№102-103. –С.6-7.
3. Про основні напрями реформування вищої освіти: Указ президента України №832 /95 від 12 вересня 1995 року // Молодь і закон: Збірник нормативних актів і документів з проблем виховання студентської молоді /За ред. Н.І. Косаревої. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 61 – 70.
4. Ржевська А.В. Управління процесом виховання студентів вищого педагогічного закладу освіти: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Луганський держ. пед. ун-т ім. Т.Г.Шевченко. –Луганськ, 2002. –20с.
5. Губер О.О. Модель сучасного фахівця і запити українського ринку праці / Ученые записки ХГІ "Народна укр. академія". – Х.: ОКО,2001. – Т.VII. – С.130 – 135.
6. Воробйова Л.С. Світовий досвід у подоланні кризи вищої освіти // Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи: Тези доповідей Всеукраїнської науково–методич. конфер. – К.:КНУ,2000. – С.118-120.
7. Корсак К.В. Світова вища освіта: порівняння і визначення закордонних кваліфікацій. – К.: МАУП – МКА,1997. – 208с.
8. Макбурні Г. Глобалізація: нова парадигма політики вищої освіти: Важелі глобалізації як політична парадигма вищої освіти // Вища школа. – 2001. – №1. – С.104 – 119.
9. Астахова В.І. Концептуально-методичні засади освітянської діяльності приватного вищого закладу освіти //Ученые записки Харьковского гуманитарного института “Народная украинская академия”. – Х.: ОКО, 1993. – Т.III. – С.23 – 34.
10. Всемирная декларация о высшем образовании для ХХІ века: подходы и практические меры //Образование в ХХІ веке. – К.: МАУП, 2001. – С.22 – 38.
11. Горин Ю., Свистунов Б. К иной парадигме //Высшее образование в России. – 1999. – №3. – С.60 – 65.
12. Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика: Учебное пособие. – М.: Academia, 1998. – 176 с.
13. Крізь терни...: Нариси становлення приватної вищої освіти в Україні / За ред. В.І.Астахової. – Х.: ХГІ "НУА",2001. – 356с.
14. Романовська Ю.Ю., Романовський О.О. Недержавна вища освіта в економічно розвинутих країнах світу (з досвіду вищої школи США, Великобританії, Німеччини, Франції, Італії та Японії). – К.: Асоціація вищих закладів освіти України недержавних форм власності, 1997. – 33 с.

15. Астахова В.И., Супрун В.В. Реформа образования в Украине: концептуальные основы, принципы достижения и проблемы //Ученые записки Харьковского гуманитарного института "Народная украинская академия". – Х.:ОКО, 1999. – Т.V. – С.7 – 23.
16. Художня культура світу: Європейський культурний регіон: Навч. посіб./ Н.Є.Миропольська, Е.В.Белкіна, Л.М.Масол, О.І.Оніщенко. –К.: Вища шк., 2001. –191с.
17. Приватная высшая школа в объективе времени: украинский вариант: Монография / Под общей ред. В.И.Астаховой. – Х.: Министерство образования Украины, ХГИ "НУА", 2000. – 464 с.
18. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: Учебное пособие. – М.: Изд.центр "Академия", 2000. – 336с.
19. Халими С. Доклад на церемонии закрытия Всемирной конференции по высш.образованию // Магистр. – 1999. – №2. – С.51 – 62.
20. Закон України "О национальной программе информатизации" //Голос Украины. – 7 апреля,1998г.

## **2.6 Зміна виховної парадигми вищої освіти та професіоналізм викладача як умови якості підготовки фахівців**

XXI століття диктує нові вимоги до освіти й виховання сучасного суспільства, яке вже не є ні соціалістичним, ні капіталістичним. У ньому не актуальне змагання як ознака соціалістичної системи. Сьогодні це скоріш суспільство одночасно надмірного достатку й морального зубожіння, неймовірних можливостей, свободи для молоді людини й екзистенційного вакууму. Як зазначав Е. Кант, «..два людських винаходи можна вважати найважчими: мистецтво управляти і виховувати, але саме на них тримається суспільство». Тому правомірно стверджувати, що «істинне виховання повинно готувати людей до кращого стану всього суспільства» [2, с. 87].

Фактом є те, що сьогодні у вищі навчальні заклади вступають молоді люди з вже сформованою системою цінностей, певною життєвою позицією. То чи треба ще щось додавати, виховувати в студентів упродовж навчання у ВНЗ? Ми вважаємо, що так, адже процес виховання, самовдосконалення особистості триває все життя. З такої точки зору питання зміни виховної парадигми у вищій освіті є своєчасним.

Скільки існує людство, стільки й опікуються люди питаннями виховання. Аналіз сучасного стану українського

суспільства дозволяє стверджувати, що в ньому відчувається потреба у принципово нових підходах до організації виховної роботи і насамперед у середовищі студентської молоді, яка у найближчому майбутньому складе ядро української інтелігенції. Питанням виховання студентської молоді на початку ХХІ століття присвячено достатньо робіт саме вітчизняних педагогів-науковців. Вихованням особистості з позицій психології опікується у своїх працях І. Бех; поліпарадигмальний зміст освіти вивчають В.Огнев'юк, Л.Губернський, В. Андрущенко; самовиховання особистості розкриває С. Главацька; теорію й методику виховання студентської молоді обґрунтовують М.Васильєва, В. Лозова, С. Карпенчук, Г. Троцько та ін.; особливості виховної роботи в системі ВТНЗ, викладання й виховання у вищій школі розглядають Г. Савош, Ю. Фокін та ін., виховання особистості студента, інноваційної культури студентів вивчають О. Лучанінова, Л. Штефан та ін..

Сьогодні серед студентської молоді спостерігається полярність у поглядах на життя, навчання, придбання професії, смисл життя, на місце цінностей і себе як особистості у суспільстві. Більша частина молоді не хоче напружувати зусилля, живе за інерцією, вища освіта сприймається нею як необхідна умова для кращого працевлаштування, а не як ознака освіченості й культури. Важливо підкреслити, що епоха перемін – це завжди важко для суспільства. Складність проблеми виховання сучасної молоді обумовлена ще й тим, що ціннісні пріоритети у значній частини молоді розмиті, не затребувані.

Отже, мають місце всі підстави проаналізувати сучасні підходи до виховної парадигми в системі вищої освіти, конкретизувати концептуальні положення виховної системи ВНЗ в Україні, окреслити шляхи направленості студентської молоді на смисл життя, орієнтацію на конкретні справи. А головне – здійснити аналіз питання щодо готовності викладача ВНЗ працювати в нових умовах, застосовуючи інноваційні педагогічні технології у навчанні та вихованні студентів.

Пострадянське суспільство зазнало багатьох змін, вступило в добу реформ як економічних, так і освітніх. Зміна цінностей та пріоритетів суспільного розвитку, недостатня мобільність системи освіти, її невідповідність швидким змінам суспільної свідомості, інертність професійної свідомості педагогів,

орієнтованих на традиційні ціннісні установки, відсутність можливості вивчення різноманітних зразків світового педагогічного досвіду, ізоляція педагогічної спільноти від спілкування з зарубіжними колегами, висока інерційність традиційної системи педагогічної освіти – ось неповний перелік змін, що відбуваються в цілому в суспільстві й освіті. Як зазначає М. Овчинников, вони носять або чисто зовнішній характер, або спрямовані на зміну змісту освіти за принципом оновлення навчальної інформації. Зміна соціально-філософської та наукової парадигми апріорі визначає потребу зміни освітньої парадигми, фактично зміни освітньої парадигми немає. Традиційна «знанняєва» (або «когнітивно-орієнтована» парадигма освіти, відповідно до якої людина є об'єктом процесу «озброєння» заданою системою знань, вмінь, навичок) є тупиковим шляхом, а особистісно орієнтована парадигма освіти, у якій людина є суб'єктом пізнання, життя і особистісного розвитку, є перспективним шляхом.

Завдання вищої школи – створити нову молоду людину, виховати такі її якості, як високий професіоналізм, активність, діловитість, мобільність, почуття відповідальності, уміння працювати, швидко орієнтуватися в ситуації, приймати самостійні рішення, поважати працю, формувати потребу в постійному оновленні знань і самовдосконаленні, розвивати культуру міжособистісного спілкування тощо. Всі ці завдання пов'язані зі зміною виховної парадигми у вищій освіті.

Варто наголосити, що поняття «парадигма» використовується у відповідності з відомими підходами у філософії, наукознавстві та педагогіці для визначення як взірця, прикладу в стратегії виховання, так і системи ідей та уявлень про виховання, його найголовніших завдань, принципів та засобів, характерних тій чи іншій історичній епосі.

Саме слово «парадигма» у перекладі з грецької означає «приклад», «взірець». У сучасній довідковій літературі його тлумачать по-різному: у «Філософському словнику» під парадигмою науки розуміється строга наукова теорія, втілена в системі понять, що виражають істотні риси дійсності; способи бачення і моделі пізнаваної реальності; стандарти й цілі науки; вихідна концептуальна схема, модель постановки проблем і методи їх вирішення; оцінка на істинність результатів

дослідження за науковими канонами, які панують протягом певного наукового періоду в науковому співтоваристві. В «Соціологічному енциклопедичному словнику» парадигма науки трактується як короткий опис основних понять, припущень, пропозицій, процедур і проблем будь-якої самостійної галузі знань або теоретичного підходу.

У широкому розумінні парадигму можна визначити як набір переконань, цінностей і технік, що їх поділяють члени цього наукового співтовариства. Деякі з парадигм мають філософську природу, вони є загальними та всеосяжними, інші ж парадигми керують науковим мисленням у досить специфічних, обмежених сферах досліджень.

Оскільки мова йде про парадигми саме виховання, то варто зразу ж відзначити, що поняття «виховання», подібно «парадигмі», є історично наскрізним. У вузькому, тобто точному значенні, що відрізняє його від навчання, освіти, воно завжди тлумачиться як процес відносно керованого, цілеспрямованого формування у людини, перш за все завдяки слову і справам, певного (не обов'язкового для всіх) ціннісно-світоглядного відношення до себе і світу. З такої точки зору ці відношення є системою «людських якостей», які проявляються у життєвій позиції, ідейно-моральному загартуванні особистості, душевному будівництві и т.п. [8].

Парадигми представляють собою ціннісно-сміслове ядро, стрижневу лінію ідеології виховання, яка відображає глибинну онтологічно-філософську основу «освіти» людини в її ставленні до: людства, Всесвіту, родини, держави, народу, класу (соціальний стан); до ближніх; праці (навчання, дозвілля, гри); майбутнього. Із часових параметрів особливо виділяється саме майбутнє, а не минуле чи теперішнє. Виховання, спираючись на традиції, направлене у майбутнє.

Сьогодні проявляються протиріччя між бінарними опозиціями у парадигмах, що сприяє вирішенню вічної проблеми цінностей, ціннісної рівноваги, міри, «золотої середини» у вихованні і в культурі в цілому.

Якщо розглядати генезис, еволюційний шлях даного поняття в історії людства та освіти, то застосування парадигмального підходу дозволяє також побачити, що виховання має відмінну від науки схему розвитку. Відомі такі



освітньо-виховні парадигми в історії розвитку цивілізації: Аристотель, Платон - природо-відповіднісна; Середньовіччя - теологічна; Відродження – гуманістична; просвітницька (Локк, Коменський); класична доба (Й. Песталоцці, Д. Дідро, Ж. Руссо, Гельвецій, Вольтер) – раціоналістична; 1900-ті роки (Монро, К.Ушинський, Дістервег, Гербардт) - морально-чуттєва, псевдореволюційна; кінець ХХ ст. (В. Сухомлинський, А. Макаренко, І. Ващенко) - псевдогуманістична (ідеолого-конфронтаційна); початок ХХІ ст. - глобалізаційно-інформаційна, технократична (модерністська) [9].

Торкаючись даного питання, необхідно зазначити, що сьогодні освітня парадигма прогресивно змінюється: від інтелектуалізму, раціоналізації та прагматизму Заходу українська педагогічна думка все динамічніше повертається в бік духовності, її пріоритету над інтелектуальним компонентом у навчанні та вихованні. Творчі дослідники, колективи вчених України апробують нові високі педагогічні технології становлення духовної та інтелектуальної особистості через такі прогресивні й продуктивні ідеї, як педагогіка життєтворчості, психологія життєтворчості, соціологія життєвого успіху тощо. На часі нова суспільна парадигма, яка буде розглядати освіту як суспільне благо та відповідальність. У силу того, що проблема має міждисциплінарний характер, ми будемо розглядати зміни у виховній парадигмі у тісному зв'язку зі змінами в освітніх парадигмах.

Розкриваючи концептуальні підстави розробки й впровадження національної рамки кваліфікацій України, Ю. Сухарніков зазначає, що «модернізація освіти – це комплексне, всебічне відновлення всіх ланок освітньої системи й усіх сфер освітньої діяльності відповідно до вимог сучасного життя за збереження і примноження кращих традицій вітчизняної освіти. Має відбутися зміна освітньої парадигми із системи, орієнтованої на викладача, до системи, орієнтованої на студента» [6, с. 28]. Отже, треба допомогти молодим людям в умовах вищого навчального закладу сформувати або розвинути здатність створити себе. Молодь заробляє статки на інформаційних технологіях, до речі, це менша, але більш активна її частина. Як допомогти студентам нести відповідальність за своє життя, життя суспільства? Як перейти від декларування цінностей до

відповідальності? Саме ці питання повинні лягти в оновлену виховну парадигму ВНЗ [9].

Беззаперечною є думка, що розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані чи повідомлені. Кожен, хто бажає до них приєднатися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власним напруженням.

Аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати співзвучні нашому дослідженню розвідки, пов'язані з коеволюційними явищами в суспільстві. Наприклад, Г. Тараненко правомірно констатує, що «сучасна епоха чітко позначила кризу смисложиттєвих детермінант буття людини, викликавши тим самим необхідність у виробленні й розповсюдженні нового планетарного світогляду, формуванні планетарного, коеволюційного, світоглядного проекту розвитку людства, орієнтованого на вирішення глобальних проблем сучасності» [7, с. 42]. Дослідник вважає актуальним питанням про «...важливість усвідомлення людиною під час навчання таких істин, як любов та повага до життя в усіх його проявах, відмова від ідеї експлуатації природи, формування потреби пізнання природи та організація пошуку можливостей жити в гармонії з нею. Для того, щоб майбутній спеціаліст не став фахівцем, який нехтує своєю природною сутністю, необхідно культивувати відчуття єдності з життям, повагу до нього в усіх його проявах та прагнення більш повно розуміти природу» [7, с. 45]. Зрозуміло, що виховання сучасної молоді на засадах коеволюційного підходу є своєчасним. Платон застерігав: «Освічена, але погано вихована людина страшніша за будь-якого звіра». Відомий російський учений Д.І. Менделєєв уже на початковій стадії розвитку технічного прогресу писав: «Знання без виховання — меч у руках божевільного» [8, с.20].

У контексті виховної парадигми у ХХІ столітті зміст повинен, перш за все, мати розвиваючу, культуротворчу домінанту, націлену на виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти й саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни.

Одна із особливостей виховної парадигми пов'язана з випереджальним характером освіти й виховання у ХХІ ст., тому

що людина живе у високотехнологічному інформаційному суспільстві, у якому якість людського потенціалу, рівень освіченості й культури всього населення набувають вирішального значення для економічного й соціального поступу країни. І такі явища, як інтеграція й глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються у світі, перспективи розвитку української держави на найближчі два десятиліття вимагають глибокого оновлення системи освіти, зумовлюють її випереджувальний характер.

Суспільство стає дедалі більш людиноцентриським. Отже, індивідуальний розвиток людини, особистості за таких умов є, з одного боку, основним показником прогресу, а з іншого – головною передумовою подальшого розвитку суспільства. Ось чому найбільш пріоритетними сферами в ХХІ столітті стають наука – як сфера, що продукує нові знання, та освіта – як сфера, що олюднює знання і насамперед забезпечує індивідуальний розвиток людини, тобто виховує її.

Науковці, базуючись на вченні В. Вернадського, сучасних світових тенденціях, визначають нову виховну парадигму як планетарно-особистісну, глобально-історичну за своїм значеннями, в основі якої освічена людина, озброєна науковими знаннями і найновішими культурними досягненнями людства. Найважливішим чинником формування нового біосоціального буття людства В. Вернадський вважав наукову думку, що розглядається ним як упорядковане сприйняття дійсності. Видатний учений першим зрозумів завдання, що постало перед людством: це розумна організація суспільства, гармонія взаємовідносин як єдиного цілого природи і суспільства. В. Вернадський писав: «Не можна безкарно йти проти принципу єдності всіх людей як закону природи... Людство, взяте в цілому, стає могутньою геологічною силою, і перед ним, перед його думкою і працею постає питання про перебудову біосфери в інтересах вільно мислячого людства як єдиного цілого» [5].

Особистісно-гуманістична парадигма виховання, розроблена А. Бойко, має антропоцентричний характер. Вона об'єктивно прийшла на зміну знаннєцентричній і культуроцентричній парадигм, в її системі утворюючим фактором виступає не культура, не освіта, а людина як унікальна неповторність і найвища цінність. Для дидактичної реалізації

особистісно-гуманістичної парадигми необхідне забезпечення суб'єкт-суб'єктних, морально-естетичних взаємин людей на рівні співробітництва і співтворчості. Нова парадигма ґрунтується на ідеях вітчизняної філософської традиції [4].

Безумовно, процес виховання завжди спрямований на зміну поглядів, переконань, ідеалів, звичок, поведінки. Сутність виховання з точки зору філософії визначається як перетворення культури людства на індивідуальну форму існування. Сутність виховання з точки зору педагогіки полягає у привласненні соціального досвіду. Важливо, щоб те зовнішнє, об'єктивне, найкраще, що є в соціальному досвіді, стало суб'єктивним, тобто перетворювалося на погляди і переконання, вчинки і поведінку особистості. Тому у формуванні людської особистості, поряд із природними особливостями, провідна роль належить виховуючим відносинам.

У світлі сказаного можна констатувати, що ідеалом виховання в нашому суспільстві є гармонійно розвинена, високоосвічена, соціально активна й національно свідомо людина, що наділена глибокою громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями, є носієм кращих надбань національної та світової культури, здатна до саморозвитку і самовдосконалення.

У наукових колах формується ще один напрям у новій парадигмі виховання, однак його сутність і зміст чітко ще не визначені. Деякі вчені, зокрема А. Валецька, розглядають його як «культуротворчий», вихідним принципом якого вважають «цілісність картини світу і людини в ній» [4]. На наш погляд, культуротворчий напрям є лише аспектом більш широкого культуроцентричного.

Треба наголосити, що стабільно системи виховання не існують ні в теорії, ні на практиці. Кожен народ творить свою систему виховання, яка відповідає характерним рисам його народності. Змінилося суспільство, і ось на початку ХХІ століття почалися докорінні зміни у парадигмі й методології освіти, передумови й окремі елементи яких склалися протягом усього ХХ століття. Колишня парадигма, що відбивала інтереси і сутність індустріального суспільства, детермінованого пізнання й однозначності оцінок, поступово замінюється методологією

інформаційного суспільства, плюралістичного пізнання та імовірності оцінки.

Ознаками революції у світі, що відбувається на зламі століть, є сукупність якісних зрушень: перехід від масової підготовки фахівців різних галузей до підготовки їх малими групами чи навіть «поосібно»; гнучкість, здатність до перевлаштування; перехід від засвоєння інформації щодо формування якостей, необхідних для творчої діяльності і постійного засвоєння нової інформації; формування творчої мислячої особистості, здатної саморозвиватися. У контексті вищесказаного варто вказати на таку особливість становлення нової виховної парадигми, як диверифікація.

Спрямованість системи освіти на переважне засвоєння системи знань, яка була традиційною й виправданою ще кілька десятиліть тому, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у розв'язанні соціальних, виробничих та економічних завдань [1]. Добре освічені, висококваліфіковані громадяни є ознакою прогресу будь-якої держави ХХІ ст., коли світ є таким складним, суперечливим і конфліктним.

Гуманна парадигма дозволяє мати знання для того, щоб розуміти оточуючий світ і себе в ньому, щоб жити у злагоді з природою й самим собою. Тільки та людина, яка піклується про розвиток душевних якостей, зможе гідно вийти з будь-якої ситуації. Адже відомо, що без духовного життя не було б тієї людської культури, яка створювалася віками. Занепад духовного життя не тільки затримує еволюцію людства, але й виникає загроза давати знання мало розвинутій людині, з озлобленою й зіпсованою душею та згрубілим серцем [1]. Головна ідея гуманної парадигми в єднанні думки, призначення людини на землі, готовність жити у злагоді й нести культуру знань, єднанні людини в гармонії із загальнолюдською культурою.

Ми вважаємо, що гуманна педагогіка - це нова парадигма розвитку педагогіки й виховання, зокрема у ХХІ столітті. Це відкрита й творча система, яка спирається на певні принципи, має на увазі особистісний внесок і творчість кожного педагога. Без засвоєння педагогіки ми навряд чи уникнемо проблем сучасності, як наркоманія, жорстокість та агресія серед підлітків, цинізм,

соціальна байдужість і т.п. Якщо людина з дитинства, коли вона ще довіряє дорослому, не орієнтується на пробудження й розвиток власної душі, їй важко буде пізніше встояти без справжньої опори. Гуманна педагогіка дає людині внутрішній стрижень, робить її по-справжньому сильною, здатною відстоювати те добро, яке вона відкриває в собі й для себе.

Нам імпонує точка зору В. Кременя, який зауважує, що «завдання нової парадигми полягає в тому, щоб задіяти не тільки можливості раціональної сфери, але і таких не менш важливих складових «Я», як почуття, віра, духовність. Якщо освітня система хоче брати участь у створенні цілісної, креативної особистості, – саме такі особистості потрібні для «суспільства знання», – то вона повинна більше враховувати досягнення сучасних концепцій про самоорганізацію. У першу чергу концепції синергетики. Установка на формування синергійної особистості, котра актуалізує не тільки раціональну сферу свого «Я», але й інші не менш важливі властивості, пов'язані зі здатністю відчувати, вірити, повинна стати ведучою в освіті, яка хоче подолати суперечності і виклики сучасного світу [3, с. 10].

Людина може стати кращою через виховання. Саме справжнє виховання повинно готувати людей, за Кантом, «до кращого стану суспільства». Нам імпонує логіка міркування філософа і педагога про поєднання свободи у вихованні з відповідальністю перед суспільством; суспільне виховання має великі переваги перед індивідуальним, оскільки тільки у спілкуванні можна усвідомити свої права і «порівняти з правами інших», вихована людина – це людина, яка приймає на себе «обов'язки члена суспільства» [3, с. 87-88]. Сьогодні треба виховувати молодих людей так, щоб вони були підготовлені до плюралізму думок, орієнтовані на розвиток економіки на принципах справедливості та застосування зберігаючих екологію технологій.

З іменами В. Соловйова, М. Бердяєва, С. Булгакова, Б. Вишеславцева, С. Гессена, І. Ільїна, В. Зеньковського, Ф. Степуна пов'язане утвердження нової парадигми виховання, прийнятої у першій чверті XX століття не тільки вітчизняною, але й світовою науковою думкою. Звернувши увагу на етичний компонент у вихованні, вони проголосили зміну домінант – від “виховуючого навчання” до “навчаючого виховання”.

Виховання як першорядний пріоритет в освіті має стати органічною складовою педагогічної діяльності, інтегрованою в загальний процес навчання і розвитку майбутнього фахівця. Найважливіші завдання виховання - формування у студентів громадянської відповідальності та правової свідомості, духовності та культури, ініціативності й самостійності, толерантності, здатності до успішної соціалізації в суспільстві та активної адаптації на ринку праці. Треба навчити студентів людинознавству, бо знання мають цінність лише у тому разі, коли вони допомагають людині стати людянішою. Гуманність, милосердя, любов до людей – це царица моральних принципів, відкрита ще християнством і поставлена ним в основу побудови нової культури. У педагогічному процесі основна вихідна педагога у діяльності – це вміння любити учня.

Головна мета української системи освіти згідно Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті — «створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянської освіти» [4]. Нині дуже багато досліджується, говориться, рекламується ідей саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення - в аспекті індивідуалізації й диференціації навчання. Все частіше погляди педагогів звернені до історії педагогіки, до філософського переосмислення виховних завдань. Таким чином, говорячи про цілі й цінності в площині виховання, ми закономірно переходимо до більш широкої науково-практичної проблеми - проблеми національної ідеї, національної педагогіки, національного виховання.

Сьогодні у процесі впровадження Болонської системи навчання треба нарешті з'ясувати, яку ж людину ми виховуємо, що то є взагалі за феномен – молода українська інтелігенція? На рівні декларацій залишаються ті пріоритети й ціннісні орієнтири, що закладаються у душі сучасних студентів, майбутніх громадян і фахівців, визначаючи не лише їхню долю, але й долю майбутніх поколінь. Але «якщо система освіти ХХІ ст. в системі ціннісних орієнтирів зсуне акцент у розумінні освітніх цілей у напрямку формування особистості у всіх її проявах, - як зазначає І.В. Агієнко, - професійному, емоційному, моральному, інтелектуальному, громадському, - то це буде прямий шлях до

виходу на антропологічну парадигму суспільного розвитку як у теорії, так і практиці» [1, с. 7]. Це означає, що вищі навчальні заклади України (адже українці належать до європейської спільноти) повинні запропонувати таку освіту, яка б не давала лише конкретне знання у межах певної наукової чи фахової сфери, але формувала цілісний світогляд, заснований на цінностях гуманізму. Як навчити студента бути не лише фахівцем у певній сфері, але й цінителем кращих духовних надбань як свого народу, так і людства загалом, виховати толерантність, смак до мови, навчити сприймати ідеали рівності, справедливості і запроваджувати їх у життя? Саме тут закладено нове історико-філософське переосмислення завдань виховного процесу у вищій школі – навчитися і навчити цінувати життя власне, суспільне. Такий саморозвиток особистості неможливо запланувати. Отже, вимальовується основна мета освіти – формування особистості, здатної до постійної самореалізації. І головним у процесі навчальної, освітньої діяльності між студентом і викладачем повинно бути так зване діалогічне поле, в межах якого вільно може відбуватися проектування вихованої людини та фахівця.

Обґрунтовуючи нову парадигму самореалізації особистості студента в процесі навчання, можна відзначити, що освіта лише один із векторів самореалізації людини. Але переваги цього фактора полягають у його цілеспрямованості, теоретичному конструкті. Отримуючи вищу освіту, майбутній фахівець включається у творчий процес суспільних перетворень. Відбувається соціалізація молоді у вигляді засвоєння нею моральних норм, цінностей, правил поведінки, засвоєння соціальної ролі. Самореалізація є одним із головних критеріїв стратегії життя людини, що відповідає виховним завданням держави й освіти.

Як зазначає О.П. Пунченко, «освіта інтегрує всі галузі виробництва, є засобом трансляції духовної культури і в той же час вона сприяє формуванню нової культури. Тому освіта виступає одним із значних засобів самореалізації особистості» (переклад наш) [6, с. 25].

Отже, охарактеризувавши зміну виховної парадигми вищої освіти України на початку ХХІ століття, можемо зробити висновок, що вона потребує оновлення в умовах диверсифікації вищої освіти, що робить завдання формування нової освітньо-



виховної парадигми, заснованої на цілісному сприйнятті процесів, ще більш актуальною. Вирішення цих завдань потребує істотного посилення самостійної і продуктивної діяльності студентів, розвитку їхніх особистісних якостей, умінь самостійно здобувати нові знання і розв'язувати проблеми, орієнтуватися у житті суспільства. Отже, стає актуальним дослідження виховної системи ВНЗ із врахуванням оновленої виховної парадигми.

У вищій школі підготовка майбутніх фахівців відбувається у двох площинах – навчальній і виховній. Аналіз останніх досліджень, пов'язаних із професійною підготовкою фахівців, обумовлений соціокультурною кризою нашого суспільства, розпадом звичної системи цінностей, зміною стереотипів побудови професійної кар'єри і професійного розвитку і, у зв'язку з цим, із втратою основ багатьох професійних ментальностей.

Треба зазначити, що аналіз реальної практики професійної освіти свідчить про серйозну деформацію професійного становлення майбутнього фахівця. Криза системоутворюючих життєвих і професійних цінностей приводить до кризи ідентичності і, як результат, деформація самосвідомості людини – бажання щось самостійно вирішувати, втрата професійного смислу, перспектив майбутнього тощо. У цьому зв'язку надзвичайно гостро стоїть проблема підготовки інженерів-педагогів, до яких ставляться серйозні вимоги як щодо професійних, так і моральних якостей та ціннісно-смислової сфери. Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури з даної проблеми свідчить про те, що на сьогоднішній день подібні дослідження нечисленні, водночас фрагментарні та не систематизовані. Варто зазначити принципи і гасла Болонської декларації орієнтують освіту на становлення творчої людини, яка не лише володіє певними навичками і професійно необхідними знаннями, але й здатна до досягнення нового, має потребу до саморозвитку, самотворення [Празд 5].

Сьогодні особливо гостро постає проблема формування нового типу студента, який вривається в освітянський європростір із одвічною проблемою: зберегти свої переконання або поступитися принципами й пристосуватися до нової соціально-економічної, політичної та ідеологічної ситуації.

Ще в 90-ті роки в науці з'явилися дослідження щодо проблем як старшого покоління, так і молоді в їхньому ставленні до світу в ситуації співіснування двох парадигм культури – квазісоціалістичної та ліберально-демократичної. Саме ця так звана соціальна маргінальність і спонукала людей ставити перед собою питання: хто я сьогодні? Ким мені бути завтра?

Саме на зламі XX–XXI століть, на думку сучасних учених-дидактів, відбулася зміна і педагогічної доктрини. На зміну попередній, яку можна назвати «освіта-викладання», прийшла нова – «освіта-творення». Це поставило на порядок денний питання про зміну всієї педагогічної системи: мети навчання, його змісту, методів, засобів, формування нової особистості студента.

На питання, які якості повинен мати молодий спеціаліст, роботодавці, як правило, відповідають перевагу таким переліком: високий рівень загальноосвітньої підготовки, здатність приймати самостійні рішення, готовність до перенавчання, до опанування нових тенденцій та придбання нових знань, вміння працювати в групі, комунікабельність. Цей перелік - не що інше, як нове уявлення про людину, своєрідна модель її провідних життєвих функцій. Така модель найбільш адекватна вимогам сучасного суспільства. Ключові характеристики нової моделі - освіченість, безперервність навчання, самостійність – знаходяться в явному протиріччі з існуючою педагогічною системою, орієнтованою головним чином на запам'ятовування, відтворення та пасивне виконання.

Студентство в усі часи виступає своєрідним барометром соціально-економічного та політичного стану суспільства. Молодь є найменш консервативним за своїми ціннісними орієнтаціями соціальним шаром населення, найбільш чутливо реагує на соціальні зміни. Саме молоді притаманне негативне ставлення до порушення демократичних норм, законів, моральних принципів. Посилення пошукової, творчої діяльності викладачів і студентів сприяє постійному оновленню освіти, яка адаптується до останніх досягнень науки, а також активному включенню студентів до самостійної професійно орієнтованої діяльності в рамках розробки індивідуального проекту під керівництвом викладача-дослідника. Активізація такого навчання сприяє розвитку вміння застосовувати загальні знання до

конкретної життєвої ситуації, встановлюючи для цього необхідні міждисциплінарні зв'язки. Таким чином, у майбутнього фахівця формується відповідальність за навколишнє середовище, культурну спадщину, виховання активної життєвої позиції. Як бачимо, настав час перейти до нової філософії освіти, заснованої на підготовці випускника вищого навчального закладу для конкретного ринку праці.

Вимоги часу призвели до того, що у розвитку світової вищої школи вже визначились загальні глобальні тенденції. Провідними серед них є гуманітаризація, демократизація, диверсифікація, інтеграція та інтернаціоналізація вищої освіти. Ці тенденції направлені на формування нової особистості студента в умовах євроінтеграції. Нова парадигма освіти обумовила оновлення фахової освіти, впровадження таких методик, які б допомогли реалізації особистісного підходу до студента. Саме такий підхід є одним із найважливіших принципів організації навчально-виховної роботи. Відбувається заміна освітньої парадигми, пропонується новий зміст, інші підходи, інший педагогічний менталітет. За цих умов викладачеві необхідно орієнтуватися у широкому спектрі сучасних інноваційних технологій, ідей та шкіл. Сьогодні бути педагогічно грамотним фахівцем неможливо без оволодіння педагогічними технологіями.

Упровадження інноваційних педагогічних технологій у викладання фахових дисциплін дає змогу докорінно змінити ставлення до студента - об'єкта навчання, перетворивши його на суб'єкта. Студент стає співавтором лекції, семінарського заняття тощо. Такий підхід полягає, насамперед, у підвищенні навчально-виховної ефективності занять, і - як наслідок - у значному зростанні рівня реалізації принципів свідомості, активності та якості набутих знань, умінь і навичок. Це сприяє не лише глибшому розумінню навчального матеріалу, а й розвитку мислення та мовлення. Постає проблема виокремлення оптимальних педагогічних технологій, що забезпечать ефективність навчання у ВНЗ України для досягнення рівня якості вищої освіти, що відповідає як вимогам сучасного українського суспільства, так і європейським стандартам [1].

Завдяки сучасним педагогічним технологіям можна говорити про певну навчальну модель підготовки студента: студенти працюють над реальними задачами, а не штучними

ситуаціями; вчать не тільки у викладача, але й у процесі аналізу різних проблем, беручи участь у їх обговоренні; працюють із різними базами інформації для вибору й прийняття різноманітних рішень у контексті реальних ситуацій; вчать мислити критично й брати відповідальність за вибір рішення. Студент стає активним учасником навчально-пізнавальної діяльності, самостійно здобуває знання, співпрацює з викладачем. Саме такі якості визначені як необхідні компетентності сучасного студента в міжнародних кваліфікаційних стандартах.

Отже, можна зробити перший висновок: сучасний студент знаходиться на порозі нової ери в процесі інтернаціоналізації вищої освіти. Зростає мобільність між вищими навчальними закладами та між державами. Європейські заклади вищої освіти мають об'єднатися та вийти на міжнародний ринок із такими пропозиціями, які б зацікавили студентів з новим типом мислення і світогляду.

На порядку денному стоїть не менш важливе питання щодо професіоналізму викладача в умовах змін парадигми вищої школи, пов'язаною у навчальному процесі з інноваційною діяльністю викладача. Нова парадигма освіти обумовила оновлення фахової освіти, впровадження таких методик, які б допомогли реалізації особистісного підходу до студента. Саме такий підхід є одним із найважливіших принципів організації навчально-виховної роботи. Відбувається заміна освітньої парадигми, пропонується новий зміст, інші підходи, інший педагогічний менталітет. За цих умов викладачеві необхідно орієнтуватися у широкому спектрі сучасних інноваційних технологій, ідей та шкіл. Сьогодні бути педагогічно грамотним фахівцем неможливо без оволодіння освітніми технологіями.

Упровадження інноваційних педагогічних технологій у викладання фахових дисциплін дає змогу докорінно змінити ставлення до об'єкта навчання, перетворивши його на суб'єкта. Студент стає співавтором лекції, семінарського заняття тощо. Такий підхід полягає, насамперед, у підвищенні навчально-виховної ефективності занять, і - як наслідок - у значному зростанні рівня реалізації принципів свідомості, активності та якості набутих знань, умінь і навичок. Це сприяє не лише глибшому розумінню навчального матеріалу, а й розвитку мислення та мовлення. Постає проблема виокремлення

оптимальних педагогічних технологій, що забезпечать ефективність навчання у ВНЗ України для досягнення рівня якості вищої освіти, що відповідає як вимогам сучасного українського суспільства, так і європейським стандартам.

Реформування вищої школи й ті вимоги, що ставляться до випускників університетів, академій, інститутів, повинні докорінно змінити навчальні методики вищої школи. Сьогодні намітився перехід від авторитарної педагогіки до гуманістичного розвитку особистості, від накопичення знань – до вміння оперувати знаннями, від «одноразової» освіти – до безперервної, від поточної організації навчання – до індивідуальної.

Сьогодні вищі навчальні заклади готові впроваджувати інноваційні педагогічні технології, популярними серед яких є комп'ютерне та дистанційне навчання, навчання із залученням інтерактивних методик, навчання за технологією тренінгу тощо.

Для того, щоб бути конкурентоспроможними на ринку праці, випускники ВНЗ повинні періодично повертатися в систему вищої освіти з метою вчитися застосовувати, а також оновлювати знання та навички, необхідні їм у професійній діяльності. Сучасна система освіти передбачає радикальну зміну методів навчання. В умовах економіки знань важливу роль відіграють не фізичні зусилля людини, а її здатність розв'язувати складні завдання, шукати оптимальні варіанти технологічних процесів, організаційних структур та управляти ними.

Навчальний процес вищої школи повинен все більше враховувати здібності студента знаходити та застосовувати знання. Головного значення набувають аналітичні знання, здатність людини шукати інформацію, формувати проблеми і гіпотези. Цінними стають здібності усного та письмового спілкування, командної роботи, творчий підхід, вміння передбачати та адаптуватися до змін. Для цього необхідно формувати у студентів навички до самостійного творчого мислення. А це вимагає використання нових інтенсивних технологій навчання.

Сучасний викладач вищої школи повинен бути єдиний у чотирьох функціях: навчальній (передає знання, стимулює активність студентів, формує навички та вміння); виховній (піклується про всебічний розвиток особистості студентів, що формує професійні та психологічні якості); науковій (займається

науковими дослідженнями з дисципліни); організуючий (організує аудиторні заняття, стимулює і контролює самостійну роботу студентів). Новий викладач - це і дослідник, і вихователь, і консультант, керівник проектів.

Для становлення такого педагога важливо забезпечити психологічну перебудову його діяльності, необхідно відмовитися від авторитарного стилю мислення, оволодівати новим стилем педагогічної діяльності, який ґрунтується на співпраці викладачів з учнями, засвоювати нові педагогічні технології творчої діяльності. Психологічна перебудова особистості викладача ускладнюється наявністю безлічі застарілих стереотипів діяльності, установок і звичок. Процес руйнування, переборювання і заміна старих стереотипів новим, більш удосконаленим досвідом інноваційної діяльності здійснюється поступово і передбачає проходження кількох етапів: формування проблемної свідомості; інформаційний пошук; проектування інноваційної діяльності, реалізація програми. Інноваційна діяльність починається з виникнення проблемної ситуації, коли потреба викладача в успішному розв'язанні педагогічних завдань «наштовхується» на внутрішні і зовнішні бар'єри. Перший імпульс, який ініціює початок інноваційного процесу, здебільшого бере початок від зовнішнього бар'єру (низьких результатів діяльності, невдач і труднощів у роботі, невідповідності педагогічної діяльності новим вимогам).

Головним елементом стартової мотивації викладачів насамперед є глибока невдоволеність відсутністю інтересу студентів до навчання. Для мотивації інноваційної активності необхідно, щоб незадоволеність, яка виникає під впливом бар'єрів, перетворилась у незадоволеність способами своєї діяльності.

Другий етап інноваційної діяльності викладача спрямований на збір і аналіз інформації з метою виявлення можливих способів розв'язання проблем, які виникли в процесі його практичної роботи. Результатом цього процесу є знання викладачем досягнень і здобутків передового педагогічного досвіду. У кожного викладача повинне бути власне потенційне поле інформаційного пошуку, методичні посібники і журнали, навчання на курсах і семінарах, відвідування занять інших викладачів, аналіз власного досвіду.

Відкрите заняття зазвичай демонструє корисний досвід, виявляє компетентність і професіоналізм педагога. Найбільш цінну інформацію викладачі одержують унаслідок самоосвіти. На третьому етапі викладач відбирає актуальну інформацію, яка може допомогти йому вийти з проблемної ситуації, та визначає план дій, який слугує основою інноваційної програми, в якій передбачається оновлення різних елементів педагогічної діяльності.

За ступенем новизни інноваційні програми (ідеї) можна поділити на три види: оновлення, доповнення й удосконалення. Завдання полягає в тому, щоб удосконалювати ті педагогічні засоби і методи, якими викладачі уже володіють. На завершальному етапі відбувається практична апробація нової ідеї в дії. Новий підхід до характеру і рівня професійної діяльності сучасного викладача пов'язаний з відмовою від стереотипів у навчанні, вихованні і розвитку особистості. Він будується на індивідуально-творчій діяльності педагога, здатного створити і запровадити нові технології, що ефективно реалізують вимоги особистісно орієнтованого освітнього процесу. Для діяльності викладача-новатора характерні довіра і повага до студентів, впевненість у їхніх здібностях і творчих можливостях, розуміння їхнього внутрішнього світу, уміння вислухати студента, здатність організувати навчальний процес на основі взаєморозуміння і співтворчості.

Отже, сучасний викладач – це творчо мислячий і компетентний педагог, який здатен до активної інноваційної діяльності, спрямованої на: визнання цінності людської особистості, розуміння її творчої природи; обґрунтування і реалізацію нового змісту освіти; орієнтацію навчально-виховного процесу на саморозвиток, самореалізацію і самовизначення кожної особистості; пошук та впровадження інноваційних технологій навчання і виховання, спрямованих на становлення творчої особистості суб'єктів педагогічного процесу; культивування гуманних стосунків між усіма його учасниками; досягнення високої якості навчання, виховання і творчого саморозвитку особистості; реалізацію особистісно орієнтованого підходу до студентів.

Готовність — це цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибірку

прогножуючу мобілізаційність у момент включення в діяльність певної спрямованості. Готовність виникає внаслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у неї, об'єктивації її предмета і способів взаємодії з ним.

Компонентами готовності до педагогічної діяльності є професійна самосвідомість, ставлення до діяльності, чи настанова (для ситуаційної готовності), мотиви, знання про предмет та способи діяльності, навички і вміння практичного втілення цих способів, а також професійно значущі якості особистості. Під час перенесення тривалої готовності в нові умови, ситуації на неї впливають як зовнішні, так і внутрішні фактори. Так, до зовнішніх факторів можна віднести: новизну, труднощі, творчий характер завдань, навколишні обставини, поведінку присутніх. До внутрішніх — самооцінку підготовленості суб'єкта до діяльності, його психофізіологічний стан, вміння мобілізуватися для виконання майбутньої роботи, контролювати свої емоційну стабільність і рівень готовності.

Якщо свідомість є суб'єктивною умовою орієнтування людини в довкіллі, то самосвідомість — це орієнтування у власній особистості. Самосвідомість є констатуючою ознакою, яка формується разом зі становленням людини. Самосвідомість сприяє формуванню в людини системи цінностей, тобто тих духовних орієнтирів, які згодом набувають вираження в конкретних цілях, усвідомленні типів відносин між людьми, а також ставленні до різних явищ соціальної дійсності. Логіка самосвідомості відтворює діалектику духовного життя людини в її концентрованому вигляді. Виявлення цієї логіки має велике значення для розуміння педагогом духовних пошуків учнів. Проблема самосвідомості індивіда органічно пов'язана з визначенням його ставлення до власного життя та діяльності, можливості зміни їх відповідно до знайденої істини буття.

Одним із найважливіших механізмів формування готовності до професійної діяльності є цілепокладання. Мета виражає усвідомлене передбачення майбутнього результату дій. Шляхом усвідомлення потреб, мотивів цієї діяльності, індивід приходить до розуміння, що задовольнити ці потреби можна тільки досягнувши мети. Це дає йому можливість шляхом співвіднесення своїх суб'єктивних уявлень про потребу знайти



засіб досягнення мети. Потреба виявляється в мотивах, які стають формою прояву потреби. Рефлексія — це не тільки розуміння, аналіз себе і своїх вчинків, а й з'ясування того, як навколишні люди розуміють тебе, твої особистісні якості, емоційні реакції та когнітивні уявлення. У тому разі коли змістом цих уявлень є предмет спільної діяльності, розвиваються предметно-рефлексивні відносини.

Сучасну педагогічну технологію навчання характеризують такі позиції:

- технологія розробляється під конкретний педагогічний задум, в основі її лежить певна методологічна, філософська позиція автора;

- технологічний ланцюжок дій, операцій вибудовується строго відповідно до цільових установок, мають форму конкретного очікуваного результату;

- функціонування технології передбачає взаємопов'язану діяльність викладача й студентів на договірній основі з урахуванням принципів індивідуалізації і диференціації, оптимальну реалізацію людських і технічних можливостей, використання діалогу, спілкування;

- Поетапне планування і послідовне втілення елементів педагогічної технології повинні бути, з одного боку, відтворені будь-яким викладачем і, з іншого, гарантувати досягнення планованих результатів усіма студентами (учнями) ;

- Органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, містять критерії, показники та інструментарій вимірювання результатів діяльності .

Але немає критеріїв, за якими можна було б визначити, яка з технологій найефективніша для вивчення конкретної дисципліни. Ефективність будь-якої педагогічної технології визначається не лише об'єктивними, а й суб'єктивними факторами: контингентом студентів, професійним рівнем викладача, його особистісними якостями.

Одноманітний стиль викладання, відсутність проблемних ситуацій, елементів творчості, індивідуальних знань, розрізненість знань із різних дисциплін, слабка професійна спрямованість предмета не сприяють активізації розумових процесів.

Будучи інформаційною моделлю наукової дисципліни (моделюючи її зміст), навчальна дисципліна структурно подібна дисципліні науковій. У ній також можна виділити сім елементів: завдання, факти, теорії, методи, методологію, тезаурус, оціночні норми. Принципова відмінність між науковою та навчальною дисциплінами полягає не в змісті і структурі обох, а в їх соціальній функції. Студенти вивчають не наукову дисципліну, а дисципліну навчальну. Однак це вивчення здійснюється заради того, щоб у кінцевому підсумку вміти вирішувати завдання дисципліни наукової. Результатом коректно поставленого навчального процесу повинні стати вміння студента вирішувати завдання своєї спеціальності. Зв'язуючою ланкою в структурі полідисциплінарної інформаційної бази інженерної діяльності є методологічне знання. Відсутність інтегрує методологічної дисципліни (або групи таких дисциплін) в загальноосвітніх програмах для інженерів не дозволяє сформулювати цілісне професійний світогляд майбутнього фахівця, без чого у випускника ВНЗ не може бути належної здатності до адаптації в умовах мінливого життя.

Акмеологічний підхід дає можливість забезпечити з єдиних позицій синтез всіх дисциплін, як гуманітарних, так і загальнонаукових і спеціальних. Цей синтез необхідний, бо професійна діяльність полідисциплінарна, а в традиційному навчальному процесі студента привчають мислити в рамках окремої дисципліни. Кожен студент, починаючи з першого курсу, при акмеологічному підході до побудови навчального процесу у ВНЗ створює свою власну (авторську) систему діяльності. Акмеологічні технології дозволяють успішно формувати гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські та комунікативні вміння. При підготовці інженерів мають особливий акцент робити на аналізі вихідної професійної ситуації, цілепокладання, виборі засобів вирішення завдань, прогнозуванні наслідків діяльності, оформленні та презентації результатів (інженерного рішення). Навчання всім цим етапам діяльності вимагає досвіду старшого покоління інженерів.

Акмеологічні технології є сукупністю методів, за допомогою яких організується і реалізується рух особистості до вершин самореалізації в різних сферах взаємодії.

Зміст педагогічної акмеології поряд із професіоналізмом включає поняття рівнів професійної зрілості педагога, психологічні характеристики різних аспектів професіоналізму педагога.

Педагогічна майстерність - реальне володіння високими зразками праці, рівнями педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, поведінки особистості, обов'язково супроводжується високими результатами навченості та вихованості студента.

Педагогічна майстерність - це: виконання викладачем своєї праці на рівні високих зразків і еталонів; володіння основами професії, успішне застосування відомих у науці і практиці прийомів; знання психології, стаж та досвід роботи.

Педагогічна техніка - один із перших проявів майстерності, володіння прийомами, вміннями; сукупність педагогічних прийомів і навичок, що забезпечують поведінку викладача, адекватне його внутрішнім позиціям. У майстерності педагога є дві сторони: значення - його особистість, позиція і т.п.; операціональна - прийоми, «техніка».

Педагогічна технологія - чітке планування педагогом навчального процесу та підпорядкування поставленим цілям його змісту, методів, контроль за досягненням поставлених цілей.

Педагогічна етика - дотримання норм спілкування, гуманістичного за змістом і формами.

Професійна поведінка педагога - здійснення його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, реалізація його особистості відповідно до норм професії.

Професійна здатність до навчання - відкритість педагога до подальшого професійного розвитку, здатність до професійного самоосвіти, самопроекування.

Педагогічна творчість - пошук і знаходження нового. Можливі такі рівні творчості: педагогічна творчість у широкому розумінні, «відкриття для себе», тобто виявлення викладачем варіативних нестандартних способів вирішення педагогічних завдань (ці способи вирішення вже відомі і описані, але суб'єктивно, для себе, їх відкриває). Тут він здійснює перехід від алгоритмічних стереотипних прийомів до суб'єктивно новим.

Психотехніка - володіння педагогом своїми психічними станами, наприклад, вміння викликати працездатність, зняти

напруженість, прийоми вивчення себе і ін Головне у праці педагога - виявляти і розвивати здібності студентів, передбачати розвиток, проектувати особистість.

Професіоналізм - найвищий рівень педагогічної компетентності. Це оволодіння смислами професії, професійними позиціями, гуманістичною спрямованістю професії плюс володіння високими зразками праці (майстерність) плюс пошук нового (новаторство). Тому педагогічна компетентність - це володіння професійними позиціями, підкріплення цих позицій засобами, «технікою». Зростання професіоналізму - це етапи від оволодіння професією і адаптацією до неї через оволодіння високими зразками (майстерність) до пошуку нового (творчості, новаторства). Розрізняють нульовий і вищий рівні професіоналізму педагога. Нульовий рівень предпрофесіоналізма – «стажист», тобто входження в професійну поведінку, оволодіння професійним педагогічним спілкуванням. Вищий рівень педагогічної майстерності - натхненник. Головна його мета - духовне становлення особистості. Натхненник - це внутрішня робота над вдосконаленням самого себе. Якщо викладач артист, - це початковий етап творчого підходу, то натхненник - вищий рівень людяності, нескінченне сходження духу.

Педагогічну акмеологію можна розглядати як науку про шляхи переходу педагога за рівнями професіоналізму: від ерудиції - до майстерності, творчості, педагогічного дослідження і т.п. Рівні професіоналізму в різних педагогів протягом професійного життя складаються нерівномірно. Існують різні шляхи переходу педагога від одного рівня професіоналізму до іншого, шляху сходження до висот професіоналізму. Аналізом їх займається галузь акмеологічних педагогічних технологій. Акмеологічні технології - сукупність знань щодо вирішення завдань щодо досягнення педагогом високих рівнів професіоналізму, підпорядковані цьому методи, техніка, а також прийоми контролю за досягненням поставлених цілей. Педагогічні технології - це способи, "алгоритми" ефективного вирішення завдань вдосконалення професіоналізму педагогів.

Цікаво зазначити, що сьогодні існують професії майбутнього, вони вже увійшли в наше життя. Мотиватори (Музи в жіночому і чоловічому роді). До них будуть приходити

на консультацію за підтримкою, мотивацією, натхненням, розумінням призначення, за позитивним настроєм і т.п. Мотиватори поступово змістять коучерів, психологів і психотерапевтів. Гармонізатори. На зміну косметологам, тренерам і дієтологам прийдуть люди, які цілісно будуть підходити до організму. І разом із нами будуть створювати наше тіло і обличчя за нашим бажанням, через роботу з думкою, харчування, фізичні вправи і масаж. Наставники допомагатимуть згадати і розвинути початкові знання Душі. Принцип навчання буде більше спрямований на розвиток, а не на перевантаження знаннями. У школах з'явиться предмет «Управління думками». Саме тому сучасний викладач повинен бути готовим до інновацій не тільки у навчальній діяльності, але й по відношенню до самого себе.

Технологія навчання, по суті, позначає організацію процесу навчання, що передбачає певну систему дій і взаємодій всіх, але перш за все активних елементів навчального процесу. Найважливішими характеристиками технологій навчання є: результативність (високий рівень досягнення кожним учнем поставленої навчальної мети); економічність (засвоєння за одиницю часу великого обсягу матеріалу); ергономічність (навчання відбувається в обстановці співробітництва, позитивного емоційного мікроклімату, при відсутності перевантаження і перевтоми); висока мотивація, що дозволяє виявляти й удосконалювати кращі особистісні якості студента, розкрити резервні можливості особистості. У цілісному процесі навчання викладачеві необхідно застосовувати відразу декілька технологій, які обслуговують різні його боки. Але в реальній практиці це положення не завжди реалізується. Справа в тому, що часто викладач прагне насамперед опанувати і застосувати в практиці яку-небудь одну технологію або окремі зовні привабливі її елементи. У цьому випадку порушується принцип цілісності : процес навчання вимагає всебічного його забезпечення різними технологіями, самі ж технології дають педагогічний ефект тільки будучи цілісними.

Сьогодні існує потреба в контекстно-професійній моделі розвитку компетентності випускника вищого педагогічного навчального закладу – сукупності відповідних умов, засобів, методів, технологій навчання. Модель передбачає організацію

квазіпрофесійної діяльності, міждисциплінарну взаємодію, надання можливостей для саморозвитку і самореалізації особистості студента, створення додаткових організаційно-педагогічних умов, спрямованих на посилення мотивації студентів до навчання (кредитно-рейтингова система, елективні курси, метод проектів тощо). Відповідно, можемо говорити про створення інтегративного образу випускника вищого педагогічного навчального закладу, де мета, зміст і результати навчання сприймаються комплексно з урахуванням змін у професійній діяльності та спрямовані на формування широкої соціально-професійної компетентності. Остання включає не лише кваліфікацію, що визначається системою набутих знань і вмінь, але й базові особистісні якості, а також універсальні вміння й здібності, які характеризуються більш широкою сферою застосування.

Розвиток диверсифікації магістерської підготовки, її переростання в мегатенденцію, оскільки саме в магістратурі найбільшою мірою виявляються всі сутнісні характеристики вищої освіти в єдності навчання, дослідження і працевлаштування.

На думку роботодавців, найбільш затребуваними якостями фахівців є саме ті, що закріплюються на магістерському рівні підготовки: професійна мобільність і самостійність; готовність і здатність приймати швидкі й нестандартні рішення; вміння швидко реагувати на неочікувані ситуації; здатність швидко адаптуватися до нових соціально-економічних умов; високий рівень концентрації, розподілу і стійкості уваги; готовність змінювати плани, способи розв'язання завдань під впливом зовнішніх факторів; комунікативність і соціально-професійна відповідальність; здатність приймати і впроваджувати нове на практиці, включення майбутніх фахівців у науково-практичну діяльність.

Це потребує проектування практико орієнтованого навчально-виховного процесу, провідною ознакою якого виступають гуманітарні технології. До гуманітарних технологій відносять універсальні моделі (способи) реалізації позитивних міжособистісних відносин, що забезпечують збереження і зміцнення особистісної цілісності людини(педагогічної студії, творчої мікрогрупи, співконсультування, взаємоспрямовуваного

навчання), заміну моделі «викладач-студент» на модель «колега-колега».

У цих умовах переважального значення набувають концепції особистісно орієнтованої, особистісно-соціальної освіти і виховання, що вмотивовує нові форми організації педагогічного процесу, підвищує інтерес до проблеми педагогічної технології.

Педагогічна технологія не суперечить, а відповідає гуманістичному і антропологічному підходам як методологічним орієнтирам сучасної освіти. Це той тип організації навчально-виховного процесу, який за рахунок інтеграції епістемологічного знання і емпіричного досвіду дозволяє вирішувати проблеми гуманізації освіти. Отже, педагогічна технологія характеризується сукупністю теоретичного і емпіричного начал. Теоретичні основи технології є загальною схемою, яка не може бути реалізована у чистому вигляді. Вона має бути адаптованою до конкретного навчально-виховного процесу. В результаті викладач створює власну інтерпретацію теоретичного конструкту. На основі ідеальної моделі виникають різні, розроблювані окремими педагогами варіанти.

Слід розрізняти два пласти технології: проектування (інваріантний, ідеальний, чітко структурований, позаособистісний компонент) і реалізацію (варіативний, ситуативний, особистісний компонент). Отже, на рівні проектування педагогічна технологія може бути масовою і універсальною, на рівні реалізації – авторською. Проектування і реалізація взаємозумовлені та взаємодоповнювальні.

Серед загальних вимог до педагогічної технології: концептуальність (наявність науково-педагогічного обґрунтування – загальної схеми та попередня інтерпретація її викладачем з урахуванням умов реального освітнього процесу, представленого багатоманітністю педагогічних ситуацій); антропоцентризм (забезпечення неперервного розвитку і саморозвитку особистості студента); ситуативність (збереження простору авторства, творчості кожного викладача і студента, що дозволяє перетворення ідеальної схеми в живу педагогічну ситуацію); контекстність (вбудованість у реальний навчально-виховний процес, зорієнтованість на майбутню професійну діяльність); реалізація відносницького підходу (суб'єкт-суб'єктної взаємодії «викладач-студент»).

Зазначене зумовлює перспективність для вищої педагогічної школи тьюторської технології, однієї із найбільш уживаних у світовій практиці підготовки педагогічних кадрів. Тьюторство передбачає академічний супровід індивідуальної освітньої траєкторії студента викладачем, більш досвідченим носієм знань і досвіду в аудиторній, дистанційній, парній, індивідуальній чи груповій формі. Виділяється універсальне тьюторство, що передбачає педагогічну взаємодію тьютора зі студентами, дистанційне он-лайн і оф-лайн тьюторство за посередництва інформаційних технологій та ін. Класичне тьюторство – це регулярні індивідуально-групові заняття викладача-тьютора з декількома прикріпленими до нього на весь період навчання студентами. Тьютора слід розглядати перш за все як наставника. У традиційній структурі тьюторства виділяють три різні функції. *Director of studies* відповідає за навчання студентів у цілому, *moral tutor* – за їх моральність, *tutor* курує навчання окремого студента упродовж семестру чи навчального року. Історичним корінням тьюторство завдячує Оксбріджській моделі освіти, з тією різницею, що в Оксфорді усі зазначені функції виконує одна й та сама особа, а в Кембриджі тьютор веде практичні заняття і називається *supervisor*. У його обов'язки входить контроль за успішністю студентів, їх ставленням до навчання, формуванням навичок самостійної роботи. Доцільність упровадження тьюторства у вітчизняну систему підготовки педагогічних кадрів пояснюється суттєвим переважанням у навчальних планах і програмах годин, виділених на самостійну роботу, над аудиторними, що трансформує процес освіти в самоосвіту.

Тьютор – не просто викладач, це особистий науковий керівник студента, лектор, наставник, партнер, тренер, колега, вихователь у одній особі, який сприяє розвиткові логічного мислення, засвоєнню навчального матеріалу, перебирає на себе виховні функції.

Таким чином, завдяки сучасним педагогічним технологіям можна говорити про певну навчальну модель підготовки студента: студенти працюють над реальними задачами, а не штучними ситуаціями; вчаться не тільки у викладача, але й у процесі аналізу різних проблем, беручи участь у їх обговоренні; працюють із різними базами інформації для вибору й прийняття різноманітних рішень у контексті реальних ситуацій; вчаться мислити критично



й брати відповідальність за вибір рішення. Студент стає активним учасником навчально-пізнавальної діяльності, самостійно здобуває знання, співпрацює з викладачем. Саме такі якості визначені як необхідні компетентності сучасного студента в міжнародних кваліфікаційних стандартах. Отже, можемо стверджувати, що зміна виховної парадигми вищої школи, професіоналізм викладача у застосуванні інноваційних технологій є тими умовами, що сприяють якісній підготовці майбутніх фахівців.

### *Список джерел*

1. Агієнко І.В. Світоглядні імплікації ціннісних орієнтирів освіти// Філософія і соціологія в контексті сучасної культури. Зб. наук. Праць. – Д.: ДНУ, 2007
2. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями): Навчально-методичний посібник. - К.: ІЗМН, 1996.
3. Гулыга А. Кант. – М.: Молодая гвардия, 1981. – 301 с.
4. Кремень В.Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення. - Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України 2 (75) 2012 [www.psy-genetno.org.ua/node/82](http://www.psy-genetno.org.ua/node/82)
5. Курс лекцій з дисципліни «Психологія і педагогіка вищої школи...[www.dgma.donetsk.ua/metod/ugo/.../do/kl.pdf](http://www.dgma.donetsk.ua/metod/ugo/.../do/kl.pdf)
6. Оксана Робуль. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти // Філософія освіти 1(3) /2006. – С. 37- 41
7. Сухарніков Ю.В. Концептуальні підстави розробки і впровадження національної рамки (академічних) кваліфікацій України. //Вища школа. – 2012. - №3. – С. 16-38.
8. Тараненко Г.Г. Коеволюційна парадигма у професійній педагогічній освіті [archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc.../6\\_04.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc.../6_04.pdf). – С. 42-48
9. . [www.webkursovik.ru/kartgotrab.asp](http://www.webkursovik.ru/kartgotrab.asp)
10. Філософські рефлексії виховання: парадигмальні зміни у контексті соціальних практик. - Автореф. дис... д-ра філос. наук: 09.00.03 / В.В. Корженко; Ін-т філос. ім. Г.С.Сковороди НАН України. - К., 2001. - 34 с.
11. Лучанінова О.П. Педагогічні технології у вищій школі: Навч. посібник. – Дніпропетровськ: ЛПРА, 2013. – 224 с.
12. Праздников Г.А. Болонский процесс в смысловом пространстве современного образования // Социологические исследования, 2005.- № 10. – С. 57 - 62.
13. Пунченко О.П. Образование в системе философских ценностей: Монография / О.П. Пунченко, Н.О. Пунченко. – Одесса: Печатный дом, Друк Південь, 2010. – 506 с.

## **РОЗДІЛ 3. МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ**

### **3.1 Методологічні засади якості підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності**

#### **3.1.1 Загальна характеристика феномену «якість освіти»**

Освіта є пріоритетною сферою в соціально-економічному, духовному та культурному розвитку Української держави. Ключова роль у системі освіти належить учителю. Саме через його діяльність реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального та духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження та примноження культурної спадщини. Проте в цілому в Україні станом на сьогоднішній день ще не вжиті необхідні заходи для створення регулярної системи оцінки якості роботи навчальних закладів, діагностування системи освіти в цілому, та рівня знань студентів. Необхідно відзначити, що в цій сфері існує фундаментальне протиріччя: з одного боку, автономія навчальних закладів і викладацького корпусу від держави у сфері визначення програм навчання значно розширюється, а з іншого, автономія навчальних закладів і викладачів може вступати в протиріччя з систематичним процесом оцінки результатів якості знань студентів різних установ, що проводиться державою.

Саме освіта як найбільш рухлива частина культури, по своїй суті працюючи на майбутнє, закладає основи (прийдешніх) змін у суспільстві, визначаючи його розвиток у прогресивному або, навпаки, у регресивному напрямку [4, с.137].

В останні роки в різних аспектах багато говорять і пишуть про якість освіти – середньої і вищої, обґрунтовуються і пропонуються різні моделі і технології оцінки якості підготовки фахівців. Однак у наукових дослідженнях з цієї проблеми спостерігається не тільки відсутність єдності в розумінні основних термінів, але й неоднозначність цілого ряду вихідних положень.

Одні автори зводять якість освіти до якості навчання (И. Лернер, В. Краєвський, В. Кремень). Інші під якістю освіти розуміють ступінь розвиненості особистості (Т. Лукіна],

О. Ляшенко ). Але ніхто не зазначає, як цю розвиненість виміряти, описати, охарактеризувати, через який набір параметрів. Отже, перш, ніж обґрунтувати термін «якість освіти», визначимось з поняттям «освіта».

За означенням, прийнятим XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО, під освітою розуміється процес і результат удосконалення здібностей та поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання; процес і результат засвоєння та систематизації знань, оволодіння життєвими і професійними навичками та вміннями, механізми соціалізації в суспільстві; важлива соціальна функція суспільства та держави з підготовки людини до життя і праці [3; 4].

За словником С. Гончаренка, освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, здобутих індивідом самостійно, або в процесі навчання в спеціальних навчальних закладах; один із показників соціального статусу індивіда й один з факторів зміни і відтворення соціальної структури суспільства; соціальний інститут, що виконує функції підготовки та включення індивіда в різні сфери життєдіяльності суспільства, залучення його до культури даного суспільства [8].

У найбільш широкому розумінні, освіта – це духовне обличчя людини, що містить моральні й духовні цінності, які складають процес виховання, самовиховання, впливу тобто процес формування людини. При цьому головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміннями самостійно розпоряджатися своїми знаннями.

Розглянемо поняття «якість». Це філософська категорія, що виражає невіддільну від буття об'єкта його істотну визначеність, завдяки якій він є саме цим, а не іншим об'єктом. Уперше це поняття в такому статусі проаналізовано Аристотелем. Якість за Аристотелем (відповідає на питання «який?») і приписували чотири можливі особливості: наявність або відсутність вроджених, вихідних здібностей і характеристик; наявність як скороминущих, так і стабільних властивостей; властивості і стани, властиві речі й явища в процесі їх використання; зовнішній вигляд речі або явища.

Гегель трактував якість як визначеність, тотожну з буттям, а кількість – як зовнішню, байдужу для буття визначеність, розумів їх як якісь етапи визначення і самовизначення буття. Вивчаючи

зміст категорії «якість», він вводить поняття «визначеності» як емпіричної презентації якості, «властивості» як проявлення якості в конкретній системі взаємодій або стосунків і «кордони» як феномена диференційованості якості від інших якостей. Синтезом якості і кількості в Гегеля виступала міра [7].

Якість об'єкта виявляється в сукупності його властивостей. При цьому він не складається з властивостей, а володіє ними. Оскільки кожен об'єкт знаходиться в дуже великому, практично нескінченному числі зв'язків з іншими речами, то він має настільки ж велике число властивостей. Категорія якості об'єкта не зводиться до окремих його властивостей. Вона виражає цілісну характеристику функціональної єдності істотних властивостей об'єкта, його внутрішньої і зовнішньої визначеності, відносної стійкості, його відмінності від інших об'єктів або подібності з ними. Якість пов'язана з предметом як цілим, охоплює його повністю і невід'ємна від нього. Предмет не може, залишаючись самим собою, втратити свою якість.

Стосовно до освіти це означає, що якість – невід'ємна риса цього явища, його суть, тобто якщо є освіта, тобто є якість, немає якості – немає фактично і самої освіти. Тому, щоб поліпшити якість освіти, треба поліпшити властивості, що виявляють сутність освіти.

Якість – філософська категорія, що виражає невіддільну від буття об'єкта його істотну визначеність, завдяки якій він є саме цим, а не іншим об'єктом. Якість відбиває стійкі зв'язки складених елементів об'єкта, характеризує його специфіку, що дає можливість відрізнити один об'єкт від інших. Саме завдяки якості кожен об'єкт існує та мислиться як щось відмежоване від інших об'єктів. Разом з тим, якість виражає і те загальне, що характеризує весь клас однорідних об'єктів.

Для визначення якості скористаємося концепцією якості продукції Міжнародної організації по стандартизації (стандарт ISO-8402): якість – це сукупність властивостей та характеристик продукції або послуг, що надають їм здатності задовольняти потреби, які є або які будуть. Ці стандарти ввели також такі поняття, як забезпечення якості, управління якістю, поклали початок сертифікації системи якості, під якою розуміється сукупність організаційних структур, відповідальності, процедур, процесів і ресурсів, що забезпечують загальне управління якістю.

Особливість освіти є більш складною, ніж процес споживання результатів освітньої діяльності. Споживачами освітніх послуг та продукту освітньої діяльності є самі учні, студенти, їх батьки, підприємства, на яких будуть працювати як фахівці, суспільство та держава в цілому, які використовують (ефективно чи неефективно) цей потенціал. У зв'язку з цим якість освіти можна визначити як: сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, що надають йому спроможність формувати такий рівень професійної та громадської компетентності, який задовольняє потреби громадян, підприємств і організацій, суспільства та держави, які є або які будуть [1].

Якість може використовуватися як поняття відносне. У цьому випадку якість не є атрибутом продукції або послуги. Якість сама по собі не може бути кінцевим результатом. Вона є лише засіб, за допомогою якого визначається відповідність кінцевого продукту певному стандарту. Про якість можна судити, коли продукція або послуга відповідає вимогам відповідних їй стандартів або специфікації. Ці ж стандарти повинні відповідати тому, для чого вони призначені, та задовольняти вимоги споживача. Іншими словами, вони повинні відповідати певній меті того, хто буде користуватись результатами освіти, її якісними властивостями.

Якість як поняття має два аспекти:

- 1) перший – це відповідність стандартам або специфікації;
- 2) другий – відповідність запитам споживача;

Перша «відповідність» часто означає «відповідність меті або застосуванню». Іноді цю відповідність називають якістю з точки зору виробника. Під якістю продукції або послуги виробник розуміє постійну її відповідність вимогам стандартів або специфікації. Якість демонструється виробником у вигляді системи, що відома як система гарантії якості, яка дає можливість постійно постачати продукцію, послуги, відповідно певному стандарту або специфікації [2].

У педагогічній теорії досліджувались різні аспекти якості загальної середньої освіти: якість знань учнів, якість навчання, результати освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу (І. Булах, І. Філончук, В. Кузнєцов, Ю. Воренко, Е. Карпова ). Це поняття розглядалося з точки зору дидактики, педагогіки, психології, методології (В. Бондар, Л. Бурлачук,

Ю. Гільбух, Т. Лукіна, А. Кусаїнов [194]); вводилися до розгляду нові категорії, що визначали якість, – функціональна грамотність, освіченість, компетентність тощо (Ю. Бабанський, І. Барахович, А. Хуторський, В. Кальней, Е. Нікітін, Г. Вайлер, В. Чинапах). Для загальної, всебічної оцінки якості системи загальної середньої освіти на вищих рівнях – регіональному та державному – є необхідність використовувати багатопараметричне визначення якості. Слід відзначити і той факт, що різні аспекти якості освіти і виховної діяльності, так само як і якість на різних рівнях функціонування цих систем, вивчені на сьогодні недостатньо.

У словнику понять і термінів «якість освіти випускників» трактується як певний рівень знань і умінь, розумового, фізичного й морального розвитку, якого досягли випускники навчального закладу згідно з запланованою метою навчання і виховання. Тут якість пов'язана з метою навчання.

У монографії В. Вікторова інше трактування поняття «якість»: «Під якістю освіти на рівні того, хто навчається будемо розуміти певний рівень засвоєння змісту освіти (знань, способів діяльності, досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісних відносин), фізичного, психічного, морального й громадянського розвитку, якого він досягає на різних етапах навчального процесу згідно з індивідуальними можливостями, прагненнями й метою виховання і навчання» [5, с. 16].

Базовим поняттям якості освіти, безумовно, є якість знань (закони, теорії, прикладні, методологічні, оцінювальні знання) з елементами змісту освіти і тим самим з рівнями засвоєння. Якість знань має такі характеристики: повноту – кількість програмних знань про об'єкт вивчення; глибину – сукупність осмислених учнями зв'язків і відношень між знаннями; систематичність – осмислення складу певної сукупності знань у їхніх ієрархічних і послідовних зв'язках; системність – осмислення учнем місця знання в структурі наукової теорії; оперативність – уміння користуватися знаннями в однотипних ситуаціях; гнучкість – уміння самостійно знаходити варіативні способи застосування знань у змінених умовах; конкретність – уміння розкласти знання на елементи; узагальненість – уміння подати конкретне знання в узагальненій формі.

Таким чином, поняття якості освіти є достатньо широким, оскільки охоплює якість навчання, виховання та розвитку особистості як результат освітньої діяльності.

На жаль, на сьогодні відсутня зрозуміла педагогічна інтерпретація якості освіти, не розроблені механізми відстеження реалізації цього державного замовлення. Поняття «якість освіти» не має чіткого визначення; представники багатьох наук виділяють в змісті цього питання ознаки, специфічні для своєї галузі знань, що ускладнює вироблення загальних підходів до його визначення і його сутності, і адекватних критеріїв оцінювання.

У книзі С. Шишова та В. Кальней «Моніторинг якості освіти», якість трактується як соціальна категорія, що визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, його відповідність потребам і очікуванням суспільства (різних соціальних груп) у розвитку і формуванні громадянських, побутових та професійних компетенцій особистості [13].

Якість освіти досить складна комплексна категорія, що залежить від великої кількості параметрів і чинників, тісно пов'язаних між собою. Тлумачення цієї категорії цілком залежить від того, хто її розглядає, оскільки різні науковці вкладають у ці поняття різний зміст.

Поняття «якості знань» передбачає співвіднесення видів знань (закони, теорії, прикладні, методологічні, оцінювальні знання) з елементами змісту освіти й тим самим з рівнями засвоєння. До характерних якостей повноцінних знань особистості варто віднести повноту і глибину, оперативність і гнучкість, конкретність і узагальненість, згорнутість і розгорнення, систематичність і системність, усвідомленість і міцність. Змістовну сторону якості освіти всебічно проаналізовано В. Краєвським, І. Лернером, М. Скаткіним, В. Паламарчуке

Г. Петровський зазначає, що в статистичному плані якість освіти – це ступінь відповідності конкретного освітнього результату ідеальній моделі результату діяльності освітньої системи, побудованої з урахуванням суспільних та державних вимог цих результатів.

Певна група дослідників (Ю. Кравченко, С. Ніколаєнко) поділяють думку про те, що якість освіти можна тлумачити як

ступінь задоволення учасників освітнього процесу, наданими навчальним закладом освітніми послугами або ступінь досягнення поставлених освітніх мети і завдань. Поняття якості освіти включають і якість підготовки кадрів, і якість фінансових умов, якість технологій та якість концептуального курсу управління, тобто все те, що впливає на якість «продукції» школи, а «продукцією» школи є випускник, який має освіту кращої чи гіршої якості.

Розуміючи під якістю освіти її результати, в яких відображено досягнутий рівень запланованої мети, стан навчального середовища, умови функціонування та розвитку освітньої установи, динаміку особистісного розвитку вчителя та учня (зміни професійної компетентності вчителя та його ставлення до роботи; соціальне, духовне, психічне здоров'я дитини, рівень її особистих зусиль), впровадження сучасних педагогічних технологій, ми визначаємо фактори, що впливають на якість освіти. Отже, для всіх освітніх установ спільними показниками якості освіти є:

- рівень соціального, психічного, біологічного розвитку особистості;
- рівень навченості;
- рівень сформованості загально навчальних умінь і навичок;
- рівень вихованості учнів;
- рівень життєвої захищеності, соціальної адаптації [15, с. 5].

Аналіз сучасної літератури свідчить, що найбільш поширеною є думка про те, що якість освіти – це відповідність певній нормі, стандарту. Іншими словами, якість визначає корисність, цінність об'єктів, їх здатність задовольнити певні потреби або реалізувати певну мету, норми, тобто виражає адекватність вимогам, потребам, нормам. Але, разом з тим, поняття норми не є абсолютним, незмінним, фіксованим. Ці норми зазнають постійних змін, набувають нових меж, якостей тощо. Отже, категорія «якість освіти» переглядається, змінюється залежно від умов, вимог суспільства та часу.

Якість освіти загалом – надто складне і багатогранне поняття. Компоненти структури якості освіти:



- якість навчального процесу як результату педагогічної діяльності;
- якість навчально-методичного забезпечення (освітніх програм та навчальної літератури, підручників і посібників);
- якість професійної підготовки і кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних кадрів;
- якість ресурсного забезпечення та навчального середовища, в якому відбувається освітній процес (правового, фінансового, кадрового, науково-методичного, матеріально-технічного);
- якість особистих рис і здібностей учнів;
- якість та ефективність державно-громадського управління системою загальної середньої освіти;
- якість проведення, інтерпретації результатів моніторингових досліджень у системі загальної середньої освіти [16].

У широкому сенсі якість освіти розуміють як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи мети, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти. Якщо за основу визначення взяти вимоги міжнародного стандарту якості, що регламентує поняття якості продукції і послуг, то його можна інтерпретувати як сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу або його результату, які надають їм здатність задовольняти освітні потреби всіх суб'єктів навчально-виховного процесу – учнів і студентів, їхніх батьків, викладачів, роботодавців, управлінців тощо, тобто державу і суспільство загалом.

Особистісне спрямування освіти зумовлює необхідність інтегровано оцінювати якість освіти в єдності індивідуальних характеристик особистості, педагогічних показників організації освітнього середовища і соціальних параметрів функціонування освітніх систем. Тому доцільно вирізняти внутрішні і зовнішні чинники якості освіти, які характеризують освітній процес, його результат і систему освіти загалом.

Зокрема, до внутрішніх характеристик якості освіти можна віднести: а) якість освітнього середовища («технологічність» управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал ВНЗ тощо); б) якість реалізації освітнього процесу

(науковість і доступність змісту освіти, педагогічна майстерність викладача, ефективність засобів навчання, зокрема якість підручників, задоволення різноманітних освітніх потреб тощо); в) якість результатів освітнього процесу (рівень навчальних досягнень студентів, розвиток їх мислення, ступінь соціальної адаптації, культури і вихованості студентів тощо).

Зовнішні показники якості освіти характеризують її як соціальну інституцію, що відображає ефективність функціонування освітньої системи, її вплив на людину і суспільні процеси, задоволення потреб особистості і держави загалом. Це – доступність до якісної освіти усіх громадян незалежно від їх соціального і майнового статусу чи інших обмежень, її відповідність освітнім стандартам, задоволення освітніх запитів, наступність у здобутті вищої освіти, відкриття перспектив професійного зростання і соціального статусу тощо. Зовнішні компоненти якості освіти – це відповідність внутрішніх компонентів потребам держави, запитам учнів, їхніх батьків, певних соціальних груп. Вони насамперед залежать від того, хто виступає замовником школи і як здобута освіта буде використовуватися надалі.

Характеристиками зовнішніх компонентів якості освіти є:

1. Відповідність освіти запитам майбутніх фахівців.
2. Відповідність освіти державним освітнім стандартам.
3. Імідж вищої школи, який гарантує стабільну високу якість освіти ВНЗ.

Таким чином, для підвищення якості освіти необхідна цілеспрямована робота з удосконалення як внутрішніх, так і зовнішніх компонентів.

Внутрішні та зовнішні аспекти оцінювання якості освіти виокремлює у своїх дослідженнях Кристофер Болл. На його думку, ці два виміри необхідні у зв'язку з тим, що оцінка якості освіти має як утилітарний вимір, так і вимір, пов'язаний з розвитком інтелекту, компетентності і творчого потенціалу студента [4].

Якість не з'являється раптово. Її необхідно проєктувати [5, с. 6]. Планування якості знань пов'язане з розробкою довгострокового вектору діяльності освітньої установи, продуманої організації навчального процесу тощо. Могутне

стратегічне планування – один з найголовніших чинників успіху будь-якої освітньої установи.

Пріоритетні завдання стратегічного планування визначаються не лише розробкою загального плану розвитку освітньої установи на деякий проміжок часу, але й осмисленням та переглядом головних напрямів освітніх послуг, що надаються даним навчальним закладом, і їх відповідності запитам споживачів, прогнозування розвитку суспільства в найближчому та віддаленому майбутньому.

Вважається, що у зв'язку з якістю освіти кожний освітянський заклад (включаючи суб'єктів педагогічної взаємодії) покликаний вирішувати комплекс завдань. З поміж них:

1. Моделювання (на основі аналізу існуючих досягнень, проблем і прогнозу перспективних вимог) бажаного, достойного рівня якості освіти (що фактично означає побудову моделі).

2. Оперативне або навіть випереджаюче реагування на відхилення реальної якості освіти від того, що вимагається.

3. Зміна вимог до істотних властивостей результатів освіти і моделей випускників, перехід їх у нову якість.

4. Діагностування існуючого рівня якості освіти.

Наведені вище тлумачення поняття «якість освіти», незважаючи на відмінності в їх змісті, мають спільну, на наш погляд, ідею, основоположну ознаку, а саме більшою чи меншою мірою концептуально охоплюють такі сфери:

- якість людини;
- якість освіти;
- якість освітніх технологій.

Останнім часом у педагогічних дослідженнях для вимірювання кількісно точної та об'єктивної характеристики стану об'єкта використовують факторно-критеріальні моделі діяльності, які розробляються на засадах кваліметрії. Кваліметрія – це наукова дисципліна, яка вивчає методологію та проблематику комплексних кількісних оцінок якості будь-яких об'єктів – предметів, явищ або процесів. Основне її завдання – комплексна оцінка якості через сукупність показників із застосуванням відповідної математичної моделі.

На думку О. Субетто, автора концепції синтетичної кваліметрії (науки про вимірювання якості об'єкта), якість

людини – не просто складна категорія. Вона є ключовою для розуміння категорії й проблеми якості освіти, побудови інструментарію діагностики якості і кваліметричного моніторингу в освітніх системах на базі методології синтетичної кваліметрії [20].

Ґрунтовний опис принципів кваліметрії, її сутності та використання в педагогіці викладено в багатьох роботах науковців [3; 8; 6; 20]. Зазначена технологія працює у два етапи: перший – оцінка простих властивостей об'єкта, другий – оцінка складних властивостей і самого об'єкта загалом. Під час виконання кожного етапу доцільно провести низку операцій, в основі яких лежать принципи кваліметричного підходу до вивчення стану об'єкта.

Зокрема:

- якість як ієрархічна сукупність властивостей предмета й об'єкта задовольняти певні потреби: мотивація, контроль та самоконтроль, корекція та самокорекція, оцінка та самооцінка;
- придатність до використання продукції визначається задоволеністю конкретних суспільних та особистих потреб. Під продукцією навчальної діяльності розуміємо рівень її сформованості. Оцінювання продукту буває як внутрішнє (самооцінка), так і зовнішнє (оцінка з боку вчителя);
- взаємозв'язок між загальною сукупністю властивостей та складними і простими властивостями об'єкта можна показати у вигляді ієрархічної структури. Цей принцип реалізується через факторно-критеріальне моделювання, де фактором умовно є складники навчальної діяльності, а критерієм – напрями їх вияву;
- окремі властивості (прості та складні) можна виміряти у специфічних для кожної властивості одиницях. Результатом такого вимірювання є визначення абсолютних показників властивостей [18; 11].

Вище зазначені принципи реалізуються через використання абсолютного показника – бала – за п'ятибальною системою характеристики кожного критерію на основі такої порівняльної шкали: «не задовольняє» – 1; «задовольняє нижче ніж на 50%» – 2; «задовольняє на 50%» – 3; «задовольняє вище ніж на 50%» – 4; «задовольняє на 100%» – 5.

Крім абсолютного показника, кожна проста або складна властивість може характеризуватися відносним показником.

Тобто отримані абсолютні показники інтерпретуються в кваліметричних оцінках, шляхом зіставленням їх із базовими (еталонними) [20].

У дослідженні ми поділяємо думку, що якість освіти визначається на основі державних стандартів освіти та оцінки громадськістю освітніх послуг. У такому разі управління якістю – процес приведення системи до певного стандарту – процес здійснення всіх функцій управління для досягнення заданих показників. Тому особливого значення набуває управління якістю освіти, якістю діяльності освітнього закладу.

Таким чином, якість освіти розуміється у загальному випадку як досягнення характеристик, що відповідають вимогам стандартів (ВНЗ). При цьому якість освіти – це одночасно якість результату «на виході», якість всієї організації освітнього процесу, якість умов і засобів досягнення бажаних цілей. Дійсно, якісною можна вважати освіту, якщо помітні досягнення мають всі учасники педагогічної взаємодії, тобто і викладачі, і ті, хто навчається. Якісною визнається така організація освітнього процесу, при якій знання здобуваються в контексті моделей майбутньої діяльності, спираючись на реальні життєві ситуації [18].

Отже, у нашому дослідженні якість освіти ми визначаємо у двох смислах. Так якість освіти у широкому сенсі це результат і процес освітньої системи, що складається з мети, умов, стандартів здатних задовольняти споживачів, їх постійно зростаючі вимоги та актуальні потреби суспільства.

Якість освіти у вузькому сенсі можна розглядати, як інтегровану сукупність властивостей, що зумовлює пристосованість освіти до реалізації соціальної мети формування та розвитку особистості в аспектах її навченості, вихованості, психічних і фізичних властивостей.

Оскільки якість знань, вмінь та навичок студентів має відповідати реальним запитам життя, то й визначення даної якості має бути валідним, об'єктивним та доступним. Гарантом такої якості у вищому навчальному закладі може бути лише постійна педагогічна діагностика, що означає постійне та поетапне спостереження за виконанням кожного з навчальних етапів протягом всього навчального процесу. В рамках такої діагностики з метою підвищення майбутнього рівня якості

необхідно використовувати планування якості знань, що має бути одним з найголовніших чинників успіху будь-якої освітньої установи.

Перш ніж обґрунтувати проблему впровадження педагогічної діагностики у навчальний процес ВНЗ, необхідно визначитися з законодавчою базою феномена «якість освіти».

### 3.1.2 Європейські та вітчизняні підходи щодо педагогічного аналізу проблеми якості підготовки майбутніх учителів

Пріоритетом розвитку суспільства у XXI столітті, як визнало світове співтовариство, є якість освіти. У високотехнологічному інформаційному суспільстві, системі інновацій, якість освіти стає головним аргументом людського розвитку, в забезпеченні такого рівня життєвої та професійної компетентності людини, який би задовольняв її прагнення до самовдосконалення і саморозвитку і, як наслідок, потреби суспільства в освічених і висококультурних громадянах.

Реформування системи освіти в Україні, що відбувається протягом останніх років під впливом соціально-політичних, економічних та геополітичних процесів, значною мірою відбилося на системі вищої освіти країни, у тому числі й на системі управління освітою та її якістю. Ніколи ще проблема якості освіти в Україні не мала такого важливого соціального, економічного і технічного значення, як нині. Висунення проблеми якості на перший план визначається низкою об'єктивних чинників:

- по-перше, від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни та її глобальна економічна конкурентоспроможність;
- по-друге, якість освіти набуває все більшого значення в забезпеченні конкурентоспроможності випускників вищої школи на ринку праці;
- по-третє, якість професійної підготовки фахівців — невід'ємна вимога до вітчизняної вищої освіти, якщо вона прагне інтегруватись у європейський освітній простір.

В умовах глобалізації освіти, появи транснаціональної освіти і потужних корпорацій, що її забезпечують, якість стає чинником,

що визначає саму можливість існування того чи іншого навчального закладу незалежно від форми власності.

До першочергових завдань, що має вирішити держава у сфері загальної середньої освіти, увійшли ті, що проголошують необхідність запровадження нових управлінських механізмів розвитку освіти та моніторингу якості освіти, заснованого на науковому підході до аналізу проблем та оперуванні достовірною статистичною інформацією.

У постанові Верховної Ради України від 21.06.2001р. № 2551-III «Про стан, напрями реформування і фінансування освіти в Україні» Кабінету Міністрів рекомендовано «запровадити моніторинг реформування освіти з метою прийняття ефективних рішень щодо подальшого вдосконалення змісту освіти та форм її організації» [17, с. 57].

В Указі Президента України від 4 липня 2005 року № 1013/2005 «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» створення національної системи моніторингу якості освіти на основі критеріїв держав – членів Європейського Союзу та забезпечення участі загальноосвітніх навчальних закладів у Міжнародних обстеженнях якості освіти вважається одним із пріоритетних заходів [22, с.2]

Законом України «Про вищу освіту» №2984-III, із змінами від 19 січня 2010 р., подане визначення якості вищої освіти, як «сукупності якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість й обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства»; а також окремо якості освітньої діяльності, як «сукупності характеристик системи вищої освіти та її складових, яка визначає її здатність задовольняти встановлені і передбачені потреби окремої особи або (та) суспільства» [16].

Якісна освіта вважається сьогодні міжнародною спільнотою як одна із необхідних умов успішного розвитку будь-якої країни. [13]. Якісна освіта розглядається як інструмент соціальної і культурної злагоди та економічного зростання на шляху до розбудови більш конкурентноспроможної та динамічної спільноти Європейського Союзу [12].

Проблемі якості освіти приділяється значна увага і у Сполучених Штатах Америки, особливо у контексті Закону «No Child Left Behind» (2002 р.), який акцентує увагу на необхідності підвищення якості освіти шляхом розбудови національної системи відповідальності за результати навчання.

Якість освіти та її складових порівнюють із базовими уявленнями, нормами, стандартами («заплановані цілі навчання і виховання», «потреби громадян, підприємств, суспільства і держави»). Концептуально це збігається із загальним визначенням якості, що дається міжнародним стандартом «ISO 9000:2000. Quality management systems – Fundamentals and vocabulary»: якість – це сукупність властивостей і характеристик продукції або послуг, що дають їм змогу задовольняти потреби, які є або які будуть. Якісна освіта розглядається сьогодні як один з індикаторів високої якості життя, інструмент соціальної та культурної злагоди, економічного зростання та декларується як на міжнародному так і вітчизняному рівнях [19].

Адже, будь-яка держава, Україна в тому числі, що дбає про свій рейтинг цивілізованості у світі та про своє майбутнє, повинна розробляти стратегію і тактику управління якістю освіти. Основою європейських домовленостей у рамках Болонського процесу, до якого приєдналася Україна, є саме якість освіти. Відповідно до його принципів, відповідальність за якість освіти лежить насамперед на кожному окремому навчальному закладі, й у такий спосіб забезпечується можливість перевірки якості системи навчання на національному і міжнародному рівнях.

Чинний президент України заявив, що жадає прискорення модернізації системи освіти в Україні, насамперед, вищих навчальних закладів. За словами глави держави, Україна сьогодні займає одне з найвищих місць у світі по кількості громадян з вищою освітою, але за якістю навчання, наша країна тільки на 56 місці в рейтингу. Отже, модернізація системи освіти в Україні, її удосконалення і підвищення якості освітніх послуг є найважливішою соціокультурною проблемою. Це значною мірою обумовлюється процесами глобалізації і потребами у формуванні сприятливих умов для індивідуального розвитку людини, його соціалізації і саморегуляції в Європейському просторі.



На виконання Указу Президента України та з метою підвищення якості загальної освіти постановою кабінету Міністрів України від 31 грудня 2005 року № 1312 «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» було затверджено Положення про Український центр оцінювання якості освіти, а також утворена Міжвідомча робоча група з питань запровадження зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти та моніторингу якості освіти, у складі якої видатні українські науковці, державні службовці різних міністерств та відомств [22, с. 5].

Наказом МОН України від 21.01.2006 р. № 30 «Про організаційні заходи щодо підготовки та проведення у 2006 році незалежного тестування та моніторингу якості освіти випускників загальної середньої освіти» [3] введено посаду заступника ректора (директора) інституту післядипломної педагогічної освіти з питань зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти.

Отже, необхідність створення в Україні системи оцінювання, систематичного відстеження та аналізу назріваючих в освітній галузі проблем визнана державними документами та урядовими актами. Перші кроки на шляху формування системи моніторингу якості загальної середньої освіти на загальнодержавному рівні здійснюється з розумінням того факту, що вона повинна стати певною інформаційною базою в структурі системи управління якістю загальною середньою і вищою освітою.

Міжнародною організацією зі стандартизації ІСО прийняте таке визначення якості: «Якість – сукупність характеристик об'єкта, що відносяться до його здатності задовольняти встановлені та передбачувані потреби» [19]. Досягнення характеристик якості залежить від управління, що забезпечує їхні величини, комплекс і сполучення. Якість розглядається не тільки як результат діяльності, а і як можливості його досягнення у вигляді внутрішнього потенціалу та зовнішніх умов, а також як процес формування характеристик. Освіта, як і будь-який процес або результат діяльності людини, має визначену якість. Найбільш точним у концептуальному розумінні є таке визначення якості освіти: «Якість освіти – це комплекс характеристик освітнього

процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності та професійної свідомості. Тут можна виділити три групи характеристик: якість потенціалу досягнення мети освіти, якість процесу формування професіоналізму та якість результату освіти» [19].

Принципові зміни в сучасному соціально-економічному розвитку України вимагають значного підвищення творчого потенціалу і конкурентоспроможності випускників. З упровадженням в економіку країни міжнародних стандартів зросли вимоги до підготовки кадрів, що спричинило необхідність у сертифікації якості діяльності освітніх установ, у тому числі й вищих навчальних закладів.

Однією з умов ринкової конкурентоспроможності результатів діяльності вищого навчального закладу є наявність системи моніторингу якості, що відповідає загальновизнаним вимогам. Процес створення таких систем у вищих навчальних закладах України проходить вкрай повільно на тлі швидкого розвитку ринку праці й освітніх послуг.

У сучасній Європі якість освіти, сприймається як об'єкт суспільного єднання і консолідації різних національних освітніх систем. Так, в угоді ЄС (стаття 149) зазначається, що європейська спільнота сприятиме розвитку якісної освіти шляхом заохочення до співпраці між країнами-членами ЄС, і якщо необхідно, підтримки і доповнення їх дій, поважаючи одночасно відповідальність країн-членів за зміст навчання й організацію освітніх систем, їхню культурну та мовну різноманітність. У 1999-2001 роках країни ЄС провели оцінювання якості національних систем шкільної освіти за спеціально відібраними 16 показниками, що відображають чотири сфери: рівень навчальних досягнень школярів (7 показників), успішність навчання і доступ до освіти (3 показники), моніторинг системи управління освітою (2 показники), ресурси і структури освіти (4 показники).

За даними 26 країн, що взяли участь в обстеженні, Європейський звіт про якість освіти, поданий на конференцію міністрів європейських країн, започаткував один з напрямів нової європейської стратегії і соціальної моделі розвитку інвестування в людські ресурси, викликав широку дискусію щодо стратегії підвищення якості освіти. Україна зробила європейський вибір.

Тому вона повинна включитися в міжнародні обстеження якості освіти [23].

19-20 травня 2005 р. у м. Берген (Норвегія) на Конференції міністрів освіти країн Європи Україна підписала Болонську декларацію і тим самим приєдналася до процесу створення загальноєвропейського простору вищої освіти. При ньому міністри зобов'язалися до 2010 р. узгодити системи вищої освіти і привести освітні системи своїх країн у відповідність до визначеного єдиного стандарту. В Комюніке Берлінської конференції 2003 р., зазначається, що міністри будуть докладати зусиль для створення високоефективної системи гарантій якості навчання. Якість вищої освіти є основою створення європейського простору вищої освіти (ЕНЕА).

У документах Болонського процесу підкреслюється, що відповідно до принципів автономії навчальних закладів за якість вищої освіти лежить на кожному окремому навчальному закладі. Оцінка якості буде базуватися не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях і навичках, які опанували випускники – важливий не процес, а результат. Визначальним засобом досягнення мети створення європейського простору вищої освіти міністри вважають сприяння європейському співробітництву в забезпеченні якості освіти з метою розробки порівняльних критеріїв і методологій [12].

Якість освіти – це показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі, й тому він має розглядатися в динаміці його змін стосовно чинників, що визначають його природу. Якість освіти не може бути предметом міждержавних змагань (конкуренції) чи політичним аргументом в оцінці розвитку держави на конкретному етапі її становлення; це – суспільна характеристика. На сучасному етапі досить важливими є підготовка і мотивація персоналу ВНЗ, навчання вповноважених з якості, менеджерів і аудиторів. Обов'язкова умова – залучення студентів як основних споживачів освітніх послуг.

Досвід використання загального управління якістю (Total Quality Management – TQM) показує, що:

- кожен співробітник ВНЗ повинен брати участь у досягненні високої якості навчання;

- кожна кафедра, інститут повинні мати своїх «замовників» і «постачальників» і забезпечувати замовників широким спектром освітніх послуг;

- система управління якістю не може бути ефективною тільки за рахунок декількох одержимих цією ідеєю співробітників; усі викладачі, усі кафедри та інші підрозділи ВНЗ повинні виконувати свою щоденну роботу згідно зі стандартним процесом і роботу з удосконалення цього процесу;

- колективна організація роботи дасть змогу найбільш ефективно використовувати творчі можливості кожного викладача і співробітника;

- у традиційній технології навчання реалізація TQM покладає на викладача велике навантаження щодо оцінки якості знань на основі значного набору показників;

- необхідна комп'ютерна підтримка процедури оцінки показників якості. Філософія TQM відображає основні принципи, що лежать в основі концепцій, розроблених EFQM для моделі ділової досконалості [25].

Вища освіта за своїм змістом є системою світоглядних і громадянських якостей, професійних знань, умінь і навичок, що формуються в процесі навчання у вищих навчальних закладах. Вона забезпечує рівень освіти, який здобувається особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, що ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації. Забезпечення положень Болонського процесу передбачає введення дворівневої підготовки фахівців «бакалавр» і «магістр».

Підготовка за напрямками і спеціальностями фахівців усіх освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів здійснюється за відповідними освітньо-професійними програмами двома шляхами:

- ступенево, що передбачає завершення особою навчання, державну атестацію особи на певному освітньо-кваліфікаційному рівні, наступну професійну діяльність, а в подальшому – здобуття за освітньо-професійною програмою наступного більш високого освітньо-кваліфікаційного рівня;

– неперервно, коли підготовка здійснюється без періоду професійної діяльності, але може передбачати завершення навчання та проходження державної атестації на кожному.

Порядок функціонування вищих навчальних закладів базується на Конституції України та законодавстві, яке складається з: Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність»; Указів Президента України від 12.09.95 р. №832 «Про Основні напрями реформування вищої освіти в Україні», від 23.01.96 р. №77/96 «Про заходи щодо реформування системи підготовки спеціалістів та працевлаштування випускників вищих навчальних закладів», від 08.02.01 р. №78/2001 «Про програму роботи з обдарованою молоддю на 2001-2005 роки»; Постанов Кабінету Міністрів України від 03.11.93 р. №896 «Про Державну національну програму «Освіта (Україна 21 століття)», від 12.11.97 р. №1260 «Про документи про освіту та вчені звання», від 24.05.97 р. №507 «Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями», від 20.01.98 р. №65 «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)», від 07.08.98 р. №1247 «Про розроблення державних стандартів вищої освіти»; та інших нормативно-правових актів, прийнятих відповідно до законодавства України. До нормативно-правових та нормативно-методичних актів, що регламентують діяльність системи вищої освіти в Україні, належить Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті.

Вирішення названих проблем залежатиме від здатності вищого навчального закладу до реалізації широкого комплексу заходів для удосконалювання системи вищої професійної освіти, серед яких особливої актуальності набуває проблема ефективності управління вищим навчальним закладом (ВНЗ). Крім того, ВНЗ перебувають в умовах конкуренції, що посилюється з кожним роком, і повинні переглядати традиційні підходи в управлінні навчальним процесом з урахуванням сучасних вимог ринку праці.

Ринок диктує свої вимоги, виходячи з наявного попиту, що формується з боку споживачів. Сьогодні більшість країн Центральної і Східної Європи, у тому числі й Україна,

розробляють (чи вже розробили) основи політики контролю та оцінки освітньої діяльності, зокрема системи діагностування рівня якості знань, в рамках глобальної реформи системи освіти своїх країн. Ці країни приступили до визначення норм (стандартів) при розробці програм навчання, що є важливим етапом національної політики в області освіти і контролю якості як складової частини освіти. Ці норми (стандарти) є необхідною основою для визначення мети освіти, створення єдиного в країні педагогічного простору, завдяки якому буде забезпечений єдиний рівень загальної освіти, що одержують молоді спеціалісти в різного типу освітніх закладах [12].

При вирішенні перерахованих проблем вищі навчальні заклади повинні керуватися рекомендаціями з розробки стандартів, процедур і директив розробленими Європейською асоціацією гарантування якості у вищій освіті (ENQA) за участі Асоціації Європейських університетів (EUA), Європейської асоціації організацій вищої освіти (EURASHE), Національного об'єднання студентів Європи (ESIB). ENQA є незалежним органом, до складу якого входять європейські агентства гарантії якості й акредитації. ENQA – найбільш авторитетна європейська організація, що є основним органом, який координує роботу зі створення системи гарантування якості вищої освіти в рамках Болонського процесу [27].

Гарантування якості програм і сертифікатів має включати:

- розробку і публікацію очікуваних результатів навчання;
- постійну увагу до складання навчального плану і змісту програм;
- специфічні вимоги різних видів навчання (денне відділення, заочне відділення, дистанційне навчання, інтернет-навчання) і типів вищої освіти (академічне, професійне);
- доступність ресурсів навчання;
- офіційні процедури затвердження програм вищими організаціями;
- спостереження за прогресом і досягненнями студентів;
- регулярні перевірки програм (включаючи перевірку фахівцями ззовні);
- постійну взаємодію з роботодавцями, представниками ринку праці та іншими відповідними організаціями;
- участь студентів у процедурах гарантування якості].

Освітні досягнення студентів мають оцінюватися за допомогою опублікованих критеріїв, положень і процедур, застосовуваних узгоджено.

Оцінювання студентів є одним із найбільш важливих елементів у вищій освіті. Результати оцінювання дуже впливають на майбутню кар'єру студентів. Таким чином, важливо, щоб оцінний процес завжди відбувався професійно, з обліком наявних значних знань у галузі тестування і проведення іспитів. Оцінка також надає важливу для навчальних закладів інформацію про ефективність підтримки учіння і навчання.

Процедури оцінювання навчальних досягнень студентів мають:

- бути складеними відповідно до передбачуваних результатів навчання та інших цілей програм;
- відповідати своєму призначенню (діагностичному, виховному, поточному або підсумковому);
- керуватися чіткими опублікованими критеріями;
- проводитися людьми, які розуміють вплив оцінки на студентів у процесі набуття знань і умінь, що стосуються їхньої майбутньої кваліфікації;
- по можливості не покладатися на судження однієї особи, що перевіряє;
- брати до уваги можливі наслідки екзаменаційних вимог;
- керуватися зрозумілими правилами, що стосуються відсутності студента, його хвороби та інших поважних причин;
- гарантувати надійність оцінного процесу відповідно до встановлених процедур навчального закладу;
- перевірятися в адміністративному порядку, що має гарантувати точність усієї процедури [4].

Навчальні заклади повинні розробити методи для визначення достатнього рівня компетенції та кваліфікації працівників, які залучені у навчальний процес. Ці методи мають бути доступні для зовнішньої перевірки і відображені у звітах.

Міністерство освіти і науки України Відповідно до Закону України від 18 березня 2004 р. № 1629-IV «Про Загальнодержавну програму адаптації законодавства України до законодавства Європейського Союзу» має до 2010 р. привести у відповідність законодавство, що стосується якості вищої освіти.

Нові вимоги для європейського виміру педагогічної освіти запроваджено в доповіді Європейської Комісії «Про конкретні майбутні завдання для освіти та професійної підготовки у Європі» (Стокгольм, 2001), яка містить пропозиції щодо спільних дій країн-членів у сфері освіти до 2010 р. Ця доповідь стала першим документом, що пропонує стратегію розвитку національних освітніх політик, включаючи такі спільні цілі, як:

- 1) підвищення якості та ефективності систем освіти та підготовки в країнах ЄС;
- 2) спрощення доступу до всіх форм освіти впродовж життя;
- 3) посилення відкритості систем освіти та підготовки всьому світу.

Спільна діяльність з реалізації визначених цілей, зокрема у сфері педагогічної освіти, стала можливою завдяки Програмі «Освіта і професійна підготовка 2010» (Education and Training Work Programme 2010). На базі цієї програми у 2002 р. було створено робочу групу для вивчення можливостей підвищення кваліфікації вчителів та викладачів у галузі педагогічної освіти, до якої увійшли представники 31 країни [10].

Подальша робота Комісії та національних експертів засвідчила взаємну згоду щодо необхідності змін. Результатом співробітництва стало значне напрацювання у вигляді науково обґрунтованого Комплексу загальних європейських принципів стосовно компетенцій і кваліфікацій вчителів (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications). Після апробації провідних положень документа на загальноєвропейській конференції за участю політиків, експертів, педагогів й інших зацікавлених сторін у 2005 р. розпочалося активне його використання країнами з метою визначення політики розвитку педагогічної освіти [25].

Аналіз показує, що обґрунтування спільних принципів здійснено розробниками крізь призму нового бачення професії вчителя, адже в умовах загальноєвропейської інтеграції професія вчителя змінюється і набуває нових характеристик. Як зазначається в документі, вона має стати: а) висококваліфікованою професією, б) професією, якій необхідно навчатися упродовж усього життя; в) мобільною професією; г) професією, що базується на партнерстві.



У розгорнутому вигляді ці характеристики тлумачаться європейськими експертами як принципи, або стрижневі вимоги до професії європейського вчителя ХХІ ст:

- Вимога високої кваліфікації передбачає, що всім учителям, включаючи педагогічний персонал системи професійно-технічної освіти, необхідно мати не тільки предметні (subject) знання, а й відповідну педагогічну кваліфікацію. Тобто від кожного вчителя вимагаються широкі предметні знання, ґрунтовні педагогічні знання, вміння й компетентності управління та педагогічного супроводу процесу навчання учнів, а також розуміння соціальних і культурних вимірів освіти.

- Вимога навчання впродовж життя пов'язується з тим, що вчителям необхідно продовжувати свій професійний розвиток протягом усієї педагогічної кар'єри. Вони та їхні роботодавці мають усвідомлювати важливість набуття нових знань і бути здатними до інновацій.

- Вимога мобільності професії вчителя передбачає, що мобільність стає центральним компонентом програм підготовки і підвищення кваліфікації вчителів. Здійснюється підтримка і стимуляція вчителя праці й навчання в різних європейських країнах з метою його подальшого професійного розвитку.

- Вимога партнерства, як основи педагогічної професії передбачає, що всі заклади педагогічної освіти організовують роботу в партнерстві зі школами, місцевими органами влади та різними провайдерами у сфері педагогічної освіти.

По-перше, вчителям необхідно володіти інформацією й знаннями щодо: європейської інтеграції (знання про країни-члени: історію, культуру, мову освіти тощо); про ЄС: (інституції, методи діяльності, практику, ініціативи, рішення, щоденне життя); європейської культурної спадщини, спільності й відмінності; процес у європейське співробітництво, результати і гострі проблеми тощо.

По-друге, європейський вимір передбачає розвиток у вчителів: відкритого мислення; прихильності й поваги до людей, які проживають в зарубіжних країнах і належать до різних культур, релігій; обізнаності з культурними стереотипами для розпізнання витоків генофобії й расизму тощо.

По-третє, вчителі мають оволодіти новими уміннями розвитку в учнів толерантності, прийняття ними плюралістичних

цінностей і прав людини, зміцнення в молоді почуття європейської ідентичності, європейського громадянства, взаєморозуміння тощо [15].

Головним результатом досліджень з аналізу педагогічної освіти Європи, стало формулювання експертами визначення явища «курикулум педагогічної освіти» на основі трактувань, що найчастіше використовуються в сучасній педагогічній теорії й практиці європейських країн. Відомо, що в зарубіжній педагогіці налічується понад 400 тлумачень курикулуму, і нині так називають усі предмети та їх зміст, що викладаються у навчальному закладі.

Відповідно до документів європейських освітніх організацій поняття «курикулум» означає «план для навчання», що складається з інтегрованого, логічно послідовного, взаємопов'язаного комплексу навчальних ситуацій і містить:

- 1) чіткі мету та завдання навчання;
- 2) зміст навчання;
- 3) методики навчання та, відповідно, викладання;
- 4) поведінкові кліше, що формують культуру навчання;
- 5) навчальні матеріали;
- 6) процедури моніторингу й оцінювання навчання студентів;
- 7) процедури оцінювання викладацької діяльності педагогів;
- 8) структуру навчального процесу (робочу навчальну програму),
- 9) механізми адаптації до індивідуальних потреб та попереднього освітнього досвіду студентів [26].

Крім того, науковці дійшли висновку, що конструювання курикулуму педагогічної освіти й підготовки потребує: 1) ретельного аналізу: професійних ролей учителів, що значною мірою залежать від культурного і соціального контексту; професійних функцій учителів (викладання, виховання, консультування, оцінювання, впровадження інновацій, здійснення досліджень тощо); кваліфікацій, необхідних для виконання означених професійних ролей та функцій; 2) адаптації моделей набуття таких кваліфікацій; 3) орієнтації навчальних програм на професійні ролі, функції та кваліфікації.

Відповідно до завдань Болонського процесу кожна навчальна програма має відповідати суспільним вимогам, сприяти працевлаштуванню, виховувати громадянські якості, визнаватися науковим співтовариством і мати досить прозору структуру, котра дає змогу комбінувати її з програмами інших університетів, забезпечуючи мобільність студентів й визнання результатів їх навчання за кордоном.

Крім того, навчальна програма має бути зрозумілою і привабливою для великої кількості вітчизняних і зарубіжних студентів. Додатковими критеріями якості навчальної програми, на думку фахівців, є правильний вибір шляхів досягнення навчальних цілей, а також узгодженість окремих елементів. Таке розуміння якості освітньої діяльності університетів з конструювання курикулумів у межах формування європейського простору вищої освіти відображено у документі «Стандарти і методичні рекомендації забезпечення якості у загальноєвропейському просторі вищої освіти» – Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [26].

Отже, провідні європейські експерти в галузі вищої освіти розробили й представили до запровадження фундаментальні принципи удосконалення структури і змісту навчальних програм, їх запровадження й реалізації:

- 2) обґрунтування необхідності програми, що запроваджується (визначення потреб);
- 3) повний і чіткий опис програми із зазначенням напрямку підготовки й спеціалізації;
- 4) встановлення відповідних профілю програми результатів навчання у компетентнісному вимірі;
- 5) коректний розподіл кредитів за структурними одиницями програми в межах Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС);
- 6) добір відповідних цілям програми методів навчання й оцінювання.

Очевидно, що реалізація представлених принципів передбачає неперервний процес забезпечення якості, що спирається на усвідомлення його значення всіма зацікавленими учасниками. З огляду на ці принципи, можемо констатувати, що

основою для розробки, запровадження й реалізації програм обрано компетентнісний підхід [9].

Основою для оцінювання якості вищої освіти та професійної підготовки, а також якості діяльності ВНЗ являються стандарти вищої освіти. До стандартів вищої освіти України належать: державний стандарт, галузеві стандарти, стандарти ВНЗ.

До міжнародних стандартів гарантії якості освіти ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) належать: стандарти для внутрішнього гарантування якості ВНЗ, стандарти для зовнішнього гарантування якості ВНЗ, європейські стандарти для зовнішніх агентств з гарантування якості [25].

Існує декілька моделей систем управління якістю освіти: модель системи менеджменту якості за міжнародним стандартом ISO 9001:2000 (ДСТУ ISO 9001-2001); модель Європейського фонду з менеджменту якості (EFQM) та її модифікації для вищої школи; модель премії Уряду РФ в області якості; модель премії конкурсу Міністерства освіти РФ «внутрішньовузівські системи забезпечення якості підготовки фахівців» 2003 р.; модель Центру досліджень політики в галузі ВО (CHEPS) університету Твенте (Нідерланди); модель Асоціації університетів Нідерландів (VSNU); бельгійсько-нідерландська модель (НВО Група «Експерт»); модель національної американської премії за якістю «Baldrige Національної премії за якість» в галузі освіти; модель еталонного тестування для Австралійських університетів та інші.

Аналіз літературних джерел показав, що найбільше поширення і використання має модель системи менеджменту якості за міжнародним стандартом ISO 9001:2000 (ДСТУ ISO 9001-2001). Дана модель базується на процесуальному підході та використовує динамічний цикл Демінга: Плануй-Виконуй-Контролюй-Удосконалюй. Стандарт ISO містить принципи управління якістю, що використовуються для поліпшення показників діяльності ВНЗ: орієнтація на замовника, лідерство, системний підхід до управління, постійне поліпшення, прийняття рішень на підставі фактів, взаємовигідні стосунки з постачальниками.

Однією з проблем, за словами Директора Центру тестових технологій і моніторингу якості освіти І. Лікарчука, є те, що сьогодні в Україні одні й ті ж органи управління освітою керують галуззю і контролюють її якість [23]. Саме через це більшість

реформаторських заходів у системі освіти не досягають мети, ведуть до неефективного використання бюджетних і приватних коштів, знецінюють сутність і зміст освітньої діяльності.

Експерти наголосили, що нормативні документи, прийняті в листопаді 2011 року – січні 2012 року, не можуть забезпечити створення такої системи. Зокрема, це стосується положення про національну систему рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів, затвердженого Міністерством освіти. В Україні немає визначеної й адаптованої з освітніми цілями системи державних освітніх стандартів, аналіз виконання яких міг би давати підстави для висновків про якість функціонування освіти. Не розроблено та не впроваджено національної системи освітніх індикаторів, що б могла стати важливим джерелом інформації про функціонування галузі та забезпечила порівняння її результатів із аналогічними даними інших країн світу, зокрема тих, що входять до складу Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) [17].

Проте, вже сьогодні результати освіти поділяють на три групи: I група – результати освіти, що можна визначити кількісно, в абсолютних чи відносних величинах, або в яких-небудь інших, але обов'язково вимірюваних параметрах; II група – результати освіти, які можна вимірювати лише кваліметрично, тобто якісно, описово чи у вигляді бальної шкали, де будь-якому балу відповідає певний рівень вияву якості; III група – результати освіти, що неможливо легко і явно виявити, бо вони часто невидимі, тому що стосуються внутрішніх, глибинних переживань особистості студента [22].

Таким чином, неможливо чітко зафіксувати результати освіти. В цьому полягає вся складність визначення, аналізу та управління якістю світи. Взявши за основу досвід оцінювання якості освіти та побудови систем менеджменту якості необхідно сформувати національну систему управління якістю освіти. Повинні бути враховані всі критерії, механізми та методи оцінки якості відповідно до вимог ENQA та з урахуванням міжнародних стандартів ISO 9000. Створення системи управління якістю дозволить здійснювати контроль якості освіти та постійно покращувати цей показник.

### *Список джерел*

1. Бордовская Н. В. Качество высшего образования / Н. В. Бордовская // Академические чтения. Вып. 3: Теория и практика модернизации отечественного образования. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – С. 58–61.
2. Булах І. Є. Поняття якості в освіті // Система моніторингу та оцінювання якості освіти / під ред. І. Є. Булах. Науково-методичне видання / Програма розвитку Організацій об'єднаних націй, UNDP / ПРООН. – Київ, 2002. – 139 с. – С. 8.
3. Вища освіта України – європейський вимір, проблеми, перспективи [текст] : матеріали до підсумкової колегії // Освіта України. – 2008. – 19 березня. – С. 1–24
4. Вища освіта України і Болонський процес : [навчальний посібник / за ред. В. Г. Кременя]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан. – 2004. – 384 с.
5. Вікторов В. Г. Атестація і акредитація закладів освіти в системі управління якістю / В. Г. Вікторов // Мультиверсум. Філософський альманах. – К. : Центр духовної культури, 2004. – № 43. – С. 23.
6. Вікторов В. Г. Управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) : [монографія] / Віктор Григорович Вікторов. – Дніпропетровськ: Пороги, 2005. – 286с.
7. Гегель. Работы разных лет / [под ред. К. Н. Любутина]. – В 2-х томах. – М. : Мысль, 1973. – Т.2. – 632с.
8. Гончаренко С. У. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі / С. У. Гончаренко. – Київ : Вища школа, 2003. – 323 с.
9. Григор'єв А. Й. Психолого-педагогічна діагностика / А. Й. Григор'єв, В. І. Завіна. – Київ : Преса України, 2005. – С. 106–149.
10. Дерябин Ю. С. Подготовка кадров и научные исследования в вузах Швеции / Ю. С. Дерябин // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 88–96.
11. Єрмола А. М. Державна система моніторингу якості освіти – необхідна умова трансформаційних процесів освітянської сфери / А. М. Єрмола // Освіта і управління : науково-практичний журнал. – 2005. – Том 8. – №1. – С. 100–104
12. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. – К. : ІВЦ Видавництво «Політехніка», 2003. – 200с.
13. Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 320 с.
14. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 290 с.
15. Кремень В. Г. Якісна освіта: сучасні вимоги / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2006. – №4. – С.5–17.

16. Концепция управления качеством образования: [монография] / под ред. Е. К. Афиногенова. – Саратов, 2005. – С. 16.

17. Постанова Верховної Ради України від 21 червня 2001 року № 2551-III «Про стан, напрями реформування і фінансування освіти в Україні» // Освіта України. – Нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – С. 55–60.

18. Свиридов А. П. Основы статистической теории обучения и контроля знаний : Методическое пособие / А. П. Свиридов. – М. : Высшая школа, 1981. – 262 с.

19. Стандарты высшего образования нового поколения: сравнительный анализ: [учеб.-методическое пособие] / под ред. А. В. Макарова. – К. : «Освіта України», 2009. – 268 с.

20. Субетто А. И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (философия качества образования) / А. И. Субетто. – СПб. : Кострома, 2000. – 215 с.

21. Факторович А. А. Управление качеством образовательного процесса / А. А. Факторович // Педагогика. – 2009. – № 3. – С.80–83.

22. Федоров В. А. Оценка качества педагогической деятельности в вузе: проблемы измерения / В. А. Федоров, Е. Д. Колегова, Л. Н. Мазаева; Одиннадцатый симп. «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика» (г. Москва, 16–17 марта 2006г.). – М. : ИЦПКПС, 2006. – 23 с.

23. Федько А. Якість освіти як об'єкт управління / А. Федько, Ю. Федько // Освіта і управління. – 2006. – № 1. – С.84–87.

24. European Council conclusion, March 2000. – URL: [http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/00100-ri.eno.htm](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-ri.eno.htm)  
Common European principles for Teacher Competences and Qualifications. – Brussels: European Commission, 2004. – 5 p.

25. European Teachers Towards the Knowledge Society [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.itd.cnr.it/tdmagazine/PDFLIBRI/European.pdf>

26. Review of National Curricula and Assessing Digital Competence for Students and Teachers– Digital Skills Working Group, 2010 [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://cms.eun.org/shared/data/pdf/curricula\\_review\\_final\\_reduced.pdf](http://cms.eun.org/shared/data/pdf/curricula_review_final_reduced.pdf).

27. UniTest System – программное обеспечение для автоматизации компьютерного тестирования [Электронный ресурс] : Web-страница. – Режим доступа : <http://sight2k.com/rus/unitest/>.

### **3.2 Теоретичні та методичні засади стратегії реалізації системного підходу до діагностування рівня інформаційної культури майбутнього учителя дисциплін технологічного циклу**

Розвиток суспільства доводить, що освіта є одним із визначних факторів виживання та розвитку цивілізації. Питання її змісту, якості та вдосконалення входять до числа першочергових проблем людства.

Проте стрімкість наукового поступу суспільства, поглиблення його перетворюючого впливу на всі аспекти людської життєдіяльності та відповідне розширення освітніх завдань спонукали вчених до усвідомлення недоліків концептуальної основи, що визначили сучасну освітньо-педагогічну діяльність. Перегляд теоретико-методологічних основ навчально-виховного процесу сприяв виникненню нового поняття – „інформатизація суспільства” та, відповідно до нього, – „інформатизація освіти”. Спочатку концептуальна спрямованість інформатизації освіти була визначена словосполученням „комп’ютерна грамотність”, яке поступово поширилося до поняття „інформаційна культура”. Останнє розглядаємо як окремий феномен, складне особистісне утворення, що ґрунтується на комп’ютерній грамотності, але не вичерпується нею.

Актуальність формування інформаційної культури та грамотності студентів пов’язана також із розширенням впливу на молодь засобів масової комунікації, відтак зумовлює необхідність особистісно зорієнтованого підходу до розвитку критичного мислення студентів, становлення захисного механізму до значного впливу засобів масової комунікації, що пропагують насильство та агресивність.

Історія розвитку поняття культури надто складна і суперечлива, має періоди злету й падіння, ренесансу й драматизму, в процесі яких вона постійно розвивалася, ускладнювалася, ставала різноплановою.

В основі будь-якого аналізу, тим більше настільки складної проблеми як формування інформаційної культури студентів, повинен лежати попередній досвід розвитку педагогічної науки й практики роботи вищої школи в їхньому історичному вимірі. У



світлі зазначеного особливо важливий передовий педагогічний досвід, що є носієм нових знань про виховання й навчання студентства. Принципове значення має світовий педагогічний досвід, нові наукові знання в галузі суспільних наук.

Зупинимось спочатку на аналізі понять „культура” й „інформаційна культура”. Для цього ми використали довідкову літературу, теоретичні джерела з філософії, психології й педагогіки.

Культура – неоднозначне поняття (культура праці, культура поведінки, культура націй, людини, педагогічна культура й ін.).

Під культурою (від лат. culture – виховання, освіта, розвиток, шанування) суспільства розуміють деяку сукупність матеріальних і духовних досягнень, що відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства і втілюються в результатах продуктивної діяльності людини. Культура – це сфера духовного життя суспільства, що являє собою систему виховання, освіти, духовної творчості, а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування – школи, вищі навчальні заклади, музеї, театри і т.п. У той же час під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння певною галуззю знань або діяльністю (культура виробництва, праці, поведінки, спілкування, побуту, правова, моральна, етична, економічна, екологічна і т.п.). Культура містить у собі предметні результати діяльності людей (машини, споруди, результати пізнання, твори мистецтва, норми моралі й права і т.п.), а також людські сили і здібності, реалізовані в діяльності (знання, уміння, навички, рівень інтелекту, морального й естетичного розвитку, світогляд, засоби і форми спілкування людей) [9, с. 6-18].

Серед великої кількості визначень поняття „культура” можна виділити такі основні положення: суть культури – гуманістична: людинотворча, яка полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей щодо кожної людини; продуктом і одночасно творцем культури є людина; головне джерело культури – діяльність людини; культура включає в себе способи і результати діяльності людини. Культура розглядається як механізм, що регламентує і регулює поведінку й діяльність людини, а сама людина є її носієм і ретранслятором, тобто культура – специфічно людський спосіб буття, який визначає

весь спектр практичної та духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою.

За словником російської мови С. Ожегова, культура – „сукупність досягнень людства у виробничому, суспільному й розумовому відношенні, а також високий рівень чого-небудь, високий розвиток, уміння” [23, с. 268].

Філософський енциклопедичний словник подає наступне тлумачення поняттю: „культура – специфічний спосіб організації й розвитку людської життєдіяльності, представлений у продуктах матеріальної й духовної праці, у системі соціальних норм й установ, у духовних цінностях, у сукупності відносин людей до природи, між собою й до самих себе. Культура характеризує також особливості поведінки, свідомості й діяльності людей у конкретних сферах громадського життя” [31, с. 292].

У сучасній культурології подано глибокий аналіз еволюції поняття „культура”, починаючи від античних часів і завершуючи сьогоденням. Наукова література містить величезну кількість визначень цього поняття. У період із 1871 по 1919 рік запропоновано сім визначень поняття „культура”, у наступні 1920-1950 роки – 157 визначень, а в 1968 році А.Моль нарахував 250 визначень [21, с. 22].

Найбільш привертають увагу концепції культури, розроблені й запропоновані світовій науці вітчизняними філософами-культурологами в 60-70-ті роки ХХ століття. Так, М.Каган узагальнив різні трактування поняття й запропонував такі підходи до класифікації концепцій культури [12, с.31]:

- аксіологічний, представники якого розглядають культуру як сукупність цінностей, створених людиною (Г. Францев [32], Н. Чавчавадзе [33]);
- технологічний, коли культура визначається як специфічний спосіб діяльності людей (Е. Маркарян [20]);
- семіотичний, що дає змогу розглядати культуру як сукупність знакових систем, за допомогою яких передається соціальна інформація від покоління до покоління (Ю. Лотман [18]);
- евристичний, де культура визначається як характеристика творчої діяльності людини, її здатність створити щось нове (А. Арнольдов [1], Л. Коган [13]);

- сумативний, представники якого вважають культуру сумою різноманітних процесів і результатів діяльності людини (Е.Соколов [29]).

Згодом поняття „культура” уточнювалося, поглиблювалося, з’явилися нові підходи до його визначення. Так, Л. Коган відстоює предметно-ціннісний підхід, згідно з яким культура є сукупністю матеріальних і духовних цінностей. Прибічники інформаційно-семіотичного напрямку стверджують, що культура – це сукупність не спадкової інформації, способів її організації та збереження. Стрижнем цього ланцюжка є діяльнісний підхід, який передбачає наявність у культурі загального способу людського існування, діяльності, що виявляються в різних процесах [13].

Як „археологію знань” визначав культуру М. Фуко і „пам’ять світу” А.Моль. Правомірність останнього трактування не тільки з суспільствознавчої, але й із природничо-наукової точки зору доводить порівняння із позиції структурно-функціонального підходу до феномену індивідуальної пам’яті людини й культури [21].

Як свідчать численні дослідження С. Бочарова, [3], В. Бурлакова [4], Л. Виготського [5], У. Джеймса [8], Р. Ілюченко [10], Л. Лебедєвої [16], Б. Ломова [17], Н. Меньшикової [16], Дж. Міллера [34], Г.Сухорукової [16], найбільш загальною рисою в структурному аспекті є сигнальний характер процесів кодування-декодування, у функціональному – їх розподіл згідно із спеціалізованими механізмами накопичення, зберігання, переробки та передачі інформації (В. Ларцев [15]).

Проблема культури – проблема взаємодії людини з навколишнім світом, іншими людьми, у процесі якої відбувається взаємообмін інформацією, зокрема й культурологічною, взаємозбагачення та взаєморозвиток кожного учасника цього процесу. Окрім того, можна стверджувати, що культура має особистісно-творчу природу. Взаємодія людей забезпечує актуалізацію культури, оскільки поза нею культура виступає лише потенційною можливістю культурної діяльності (Л.Коган [13]). Культура відображає результати розвитку в процесі суспільної практики людини. Це робить можливим формування особистості в процесі взаємодії культури й особистості, культури й творчості.

Культура набуває соціального впливу передусім в якості необхідного аспекту діяльності суспільної людини. Розглядувана категорія ґрунтується на суспільних засадах і передбачає організацію спільної діяльності людей, а отже, регулювання цієї діяльності за певними правилами, нормами, акумульованими в традиціях, знакових і символічних системах тощо. Зміст культури впливає не лише на темпи діяльності, прискорюючи чи уповільнюючи їх, але й визначає її змістове цілеспрямовання. Думки, погляди, рішення, які зумовлюють різні сфери суспільної практики, підтримуються інформаційною культурою.

Для усвідомлення категорії „інформаційна культура” слід урахувати її складові: „культура” та „інформація”.

Перш за все, з’ясування сутності інформаційної культури передбачає прийняття за аксіому, що ця категорія є соціальним явищем (підсистемою другого порядку) і складовою загальної культури, яка, у свою чергу, є елементом більш складної соціальної системи.

Сутність, зміст категорії „інформаційна культура” вимагають окреслення складових категорій характеристики „культура”, комплексні дослідження якої свідчать про багатоаспектність змісту, сутності, великої кількості дефінування.

З’ясовуючи зміст будь-якого багатоаспектного поняття, звичайно послуговуються довідковою літературою, тлумачними словниками. Наприклад, автори Нового словника української мови пропонують такі визначення категорії „культура”:

1. Сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії. Рівень розвитку суспільства у певну епоху; те, що створюється для задоволення духовних потреб людини.
2. Освіченість, вихованість.
3. Рівень, ступінь досконалості будь-якої галузі господарської або розумової діяльності.
4. Розведення, вирощування будь-якої рослини або тварини; культивування. Рослина, що розводиться, вирощується.
5. Мікроорганізми, вирощені в лабораторних умовах у живильному середовищі [22].

Спираючись на аналіз літератури ми дійшли висновку, що інформаційна культура це сукупність складових: нових

інформаційних технологій, технологічної, правової, соціологічної й ергономічної, які інформують людину і сприяють спрямованому впливу на протікання соціальних процесів у суспільстві, колективі й вихованню свідомого ставлення людини до праці, прав і обов'язків.

Аналізуючи наукову літературу, ми можемо зробити висновок про розмаїтість усіх існуючих технологічних видів культур і виділити основні підвиди (культури):

- експлуатація нових інформаційних технологій (культура ведення баз даних із постійного наповнення оперативною й достовірною інформацією; культура надання інформації у сфері однотипних і психологічних характеристик користувача при високому рівні її інтеграції на екрані; культура ведення діалогових програмних засобів, що забезпечують ухвалення рішення з максимальною адаптацією до конкретних ситуацій; культура ведення комунікаційного діалогу з додатковими джерелами інформації; культура ведення багатофункціональності й гнучкості системи; культура збору, обробки й зберігання, видачі й передачі інформації);
- організаційна (культура роботи з документами; культура розробки й використання регламентів, норм, нормативів і стандартів; культура ведення розмови по телефону);
- соціальна (культура виробничого середовища в апараті керування; культура соціального захисту персоналу; культура ділового одягу);
- правова (культура інформаційного партнерства; культура права з використання баз даних; культура права безпеки функціонування комп'ютеризованих систем керування; культура використання користувачами своїх прав й обов'язків, пов'язаних з експлуатацією ЕОТ (електронно-обчислювальна техніка));
- технічна (культура використання організаційних і технічних засобів керування);
- економічна (культура господарювання; культура економічного (фінансового) аналізу, аудит, культура організації робочих місць, користувачів (персоналу); культура утримання приміщень);
- інформаційна безпека (культура ведення плану безпеки (комп'ютеризована система керування), культура ідентифікації

користувачів; культура використання механізму інформаційної безпеки).

Освіта спрямована на формування всебічно розвинутої культурної особистості. Культура особистості – рівень розвитку та реалізації сутнісних сил людини, його здібностей та обдарованості, це сукупність компетенцій (коло питань, у яких особистість володіє пізнаннями, досвідом): інформаційних, світоглядних, соціальних, політичних, моральних тощо (Г. Коджаспірова)[14].

Поняття „інформаційна культура”, вважаємо, необхідно розглядати в аспекті еволюції загальної культури та як складову педагогічної культури. Еволюція інформаційної грамотності відбувалася непомітно, якісно змінюючи забезпечення повного використання достовірного, невичерпного й своєчасного знання у всіх суспільно значущих видах людської діяльності. Ці зміни зумовили виокремлення інформаційної культури.

Почалося вивчення інформаційної культури особистості й суспільства як особливої грані людської культури в цілому. Йдеться про інтегральне визначення тих аспектів культури, які безпосередньо відбивають всю сукупність інформаційних процесів.

Згідно з думкою деяких учених, робота з інформацією у високорозвинутих країнах світу перетворилася на домінуючу сферу діяльності. Поміж тим з'являються багато ніким та нічим некерованих потоків, масивів інформації, здатних „потопити” людей, які можуть просто „захлинутися” у її лавинному ростанні.

Для позначення небувалого в історії суспільства явища з'явився термін „інформаційний вибух”. Хвилю цього вибуху, у розумінні інформаційного перевантаження, відчули, по суті, всі категорії людей. Інформація лежить в основі інформаційних технологій, багато в чому визначаючи зміст, масштаби та темпи розвитку інших технологій.

У Законі „Про національну програму інформатизації” (розділ 1 ст. І) наведено зміст основних термінів і понять інформатизації, але термін інформаційна культура як у згаданому документі, так і в інших нормативних документах з питань інформатизації не подається У науковій літературі таке поняття існує [7]. На жаль, зміст цього поняття на сьогодні не знайшов належного висвітлення.

Уперше термін „інформаційна культура” в науковій літературі з’явився у 1971 р. в монографії Г. Воробйова [6]. Автор у своїй роботі порушує питання про природу інформації, про інформаційні потоки, масиви й вимоги до інформації, що склало не більше однієї п’ятої обсягу роботи, а інша частина присвячена науці про документацію, тобто складання документів та їхню обробку. Розглядаючи питання про інформацію, автор звернув увагу на загальність споживання інформації й дотримання певних норм інформаційної поведінки. Уже на першому етапі появи засобів ЕОТ автор попереджував суспільство про те, що без застосування відповідних норм інформаційної поведінки будуть порушені режими роботи в суспільстві й створюватимуться інформаційні „вакууми” й „есенції”. На жаль, у своїй роботі вчений не конкретизував зміст поняття „інформаційна культура”.

У 1993-1995 р. були опубліковані статті Е.Семенюка [27], в яких поряд із питаннями щодо джерел інформації, способах роботи з нею дослідник підкреслював важливу роль інформаційної культури. Автор наголошує на неабиякому значенні інформаційних технологій у системі людської діяльності, розглядає характерні риси сучасного технологічного етапу НТР; звертає увагу на нерозривну єдність якісних змін у технологіях і в процесі інформатизації суспільства.

Як засвідчив аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, формулювання Е. Семенюка на сьогоднішньому етапі розвитку інформатизації найбільш повно відбиває сутність інформаційної культури; дефініцію було покладено в основу розробки даної проблеми багатьма авторами, які внесли уточнення, конкретизували його. На думку, вчених інформаційна культура – це рівень практичного досягнення розвиненості інформаційної взаємодії й усіх інформаційних відносин у суспільстві, міра досконалості в оперуванні будь-якою необхідною інформацією [26].

Інформаційна культура розглядається багатьма науковцями як один із важливих аспектів загальнолюдської культури. Зміст і проблематику інформаційної культури слід розглядати на основі співвідношення інформаційно-технологічних та соціально-культурних моментів у діяльності суспільства. За визначенням Е.Семенюка, інформаційна культура – це „...складова людської культури взагалі, яка характеризує рівень усіх комунікативних

процесів, які здійснюються в суспільстві. Категоріями інформаційної культури людини слід уважати її вміння правильно формулювати свої запити, ефективно здійснювати пошук необхідних джерел в усій сукупності доступних інформаційних ресурсів, вміти добирати, оцінювати інформацію і створювати якісно нову” [26].

У своїх статтях Е. Семенюк особливу увагу приділяє аналізу взаємозв’язку інформаційної й технологічної культури, говорить про органічний взаємозв’язок інформаційної культури з інформаційним середовищем. Інформаційна культура розглядається науковцем у контексті розвитку безпаперової інформатики й поглиблення інформації суспільства [28].

На відміну від Г. Воробйова й А. Єршова, дослідник Е. Семенюк робить спробу розкрити суть поняття „інформаційна культура”, яка на його думку, являє собою „ступінь розвиненості інформаційної взаємодії й усіх інформаційних взаємин у суспільстві” [27]. Із цим формулюванням автора можна було б погодитися, але він визначає інформаційну культуру як „ступінь розвиненості”, у той час коли будь-яка культура може характеризуватися тільки „рівнем розвиненості”.

Грунтовний аналіз науковцями Т.Богдановою [2], А.Пеньковим [24], О.Ромашиною [25] поняття „інформаційна культура” показав, наскільки багатогранним і складним це є питання.

Так, А. Пеньков звертає увагу на те, що „особливу увагу при формуванні інформаційної культури слід приділяти культурі спілкування – умінню обґрунтовано викладати свою точку зору, умінню вислуховувати іншу й давати їй об’єктивну оцінку, укладати програму спільної діяльності для досягнення спільної мети” [24, с. 41].

Використання персонального комп’ютера (ПК) у процесі професійної підготовки відкриває перспективи якісного вдосконалення навчання на основі інтеграції навчальних дисциплін, інтенсифікації навчального процесу й гуманізації його на основі диференціації, професійної спрямованості та індивідуалізації навчання, надаючи студентові можливість обирати складність навчального матеріалу, його стильові особливості і навіть послідовність вивчення навчального курсу. Комп’ютерні технології уможливають успішне розв’язання



навчальних і практичних завдань, навіть таких, які поставив сам студент, і при цьому пояснити студентові хід міркувань; з'являється можливість повністю „занурювати” майбутнього спеціаліста в найрізноманітніші соціально-професійні ситуації та приймати найбільш обґрунтоване рішення.

Питання формування інформаційної культури як основи інноваційного потенціалу фахівця, його інтелектуального й фізичного розвитку, таким чином, виходить за рамки цих дисциплін і стає основою формування цілісної системи взаємопов'язаних і взаємодіючих дисциплін у процесі професійної підготовки.

Поряд із трансформацією понять „комп'ютерна грамотність” й „інформаційна культура” змінюються і традиційні вчительські вимоги до знань – „знати та відтворювати” – трансформуються у вимогу інфосфери – „уміння знайти інформацію”. Ефективність пошуку інформації, враховуючи інтенсивність інформаційних потоків, стає визначальним фактором розвитку особистості, формування її інформаційної культури, соціальної адаптованості.

Автоматизовані системи, зокрема навчальні, є ефективним засобом розширення, поглиблення й зміцнення знань та умінь у тій галузі, де спеціалізується фахівець. Використання цих систем сприяє розкриттю творчого потенціалу, пізнавальних здібностей, формуванню наукового світогляду, сучасних понять про культурні та загальнолюдські цінності.

Опанування новими інформаційними технологіями формує новаторські підходи майбутніх учителів до вирішення професійних завдань, орієнтує в подальшій педагогічній діяльності, розвиває уміння об'єктивно оцінювати ситуації, виявляти діловитість, творчість, доводити свою позицію, розв'язувати нестандартні завдання.

Н. Макарова у своїй роботі зазначає, що інформаційна культура – це рівень досягнутого в розвитку інформаційного забезпечення людей, а також характеристика інформаційної сфери життєдіяльності людей, у якій можна відрізнити ступінь досягнутого, кількістю і якістю створеного, тенденція розвитку, ступінь прогнозування майбутнього [19].

Наведені трактування поняття „інформаційної культури” не розкривають вичерпно її сутнісних характеристик, тому

потребують уточнення. Визначення сутності цього поняття непросте завдання. Але її своєчасне розв'язання дозволить уникнути крайнощів, примітивного ремісництва й снобістського професіоналізму. При цьому поняття повинне бути досить містким, конкурентним, щоб, маючи свій фундаментальний зміст, воно, в той же час, підводило користувачів комп'ютеризованих систем до вибору адекватного оволодіння інформатикою на всьому життєвому циклі.

Поняття „інформаційна культура особистості” входить у більш широке – „культура особистості”, під якою розуміється система особистісних якостей (розуму, характеру, уяви, пам'яті), що усвідомлюються самим індивідом як цінності й цінуються в суспільстві. Більш вузьке за обсягом поняття „інформаційна культура особистості” ми визначаємо як здатність і потребу фахівця використати доступні інформаційні можливості для систематичного й усвідомленого пошуку нового знання, його інтерпретації й поширення. При цьому зміст педагогічного аспекту проблеми підвищення інформаційної культури студента полягає в пошуку шляхів і засобів поєднання роботи з формуванням навичок збору, зберігання, переробки, поширення інформації і пізнавальних, інтелектуальних якостей майбутніх фахівців.

На думку Л. Угріна: „Інформаційна культура – це сукупність системних відомостей про основні способи та подання знань, вміння і навички, застосування їх на практиці” [30].

Комунікація, як уважає дослідник, обумовлює необхідність урахування принципів, сформульованих Р. Якобсоном, П. Лазарсфельдом та Г. Лассуелом: по-перше, джерело інформації (комунікатор) завжди пов'язано з тим, як подається інформація; по-друге, прокоментована інформація є повідомленням, що може містити ціннісно-емоційні аспекти; по-третє, важливе значення в процесі передачі інформації має контекст повідомлення, який, створюючи певний фон, може або посилювати, або нівелювати зміст інформації; по-четверте, повне спотворення інформації відбувається через „перешкоди”, „шуми”, які можуть виникати, як наслідок, між джерелом інформації та комунікатором (наприклад, міміка); між повідомленням та реципієнтом. В Інтернет-мережі „шумом” найчастіше є некорисна (непотрібна) інформація, яка на

більшості Web–сторінок є „перемішаною”, що вимагає від користувача вміння та здатності відфільтровувати потрібну інформацію; по-п'яте, на сприйняття інформації може впливати бар'єр, зумовлений груповою приналежністю індивіда, частина інформації сприймається через „лідерів думки” (Л.Угрін) [30].

Необхідно підкреслити, що поняття „інформаційна культура” так само, як і поняття „культура”, відбиває практично досягнутий рівень управлінської діяльності на даний момент часу.

У філософському розумінні інформаційну культуру розглядають як рівень досягнутих інформаційних зв'язків у людському суспільстві за період інформаційного спілкування людей, як характеристику інформаційної сфери життєдіяльності суспільства.

Доречно зазначено вченими Ю.Зубовим та Н.Слядневою, що інформаційна культура – „це не набір елементарних знань, необхідних кожному студенту, щоб не заблукати в бібліотеці або комп'ютері. Інформаційна культура – це методика, методологія та світогляд суспільства епохи інформатизації” [11, с.72].

Ми розглядаємо інформаційну культуру як складову професійної культури вчителів. Інформаційна культура, з одного боку, характеризує суб'єктів педагогічної діяльності, а з іншого – виступає умовою ефективності цієї діяльності.

Незважаючи на трохи незвичне сполучення слів „інформаційна культура”, цей термін закономірний і означає відповідну організацію процесу керування.

Перший підхід до розуміння інформаційної культури визначається науковцями, які підкреслюють необхідність усвідомлення інформаційної культури як процесу творчої діяльності. Інформаційна культура аналізується крізь призму процесів духовного виробництва (виробництва духовних благ, цінностей, знань, інформації), функціонування та вдосконалення особи.

Другий підхід – інформаційна культура розглядається як специфічний спосіб людської діяльності. Представники другого підходу (концепції) пропонують загальну модель культури як універсальної властивості суспільного життя.

Поняття інформаційна культура формувалося в процесі інформатизації освіти, базуючись на алгоритмічній культурі й

комп'ютерній грамотності, які є підґрунтям інформаційної культури вчителів. Ми визначаємо інформаційну культуру як інтегративну якість особистості й показник її професійної підготовки.

Виходячи з того, що інформаційна культура пов'язана з соціальною природою людини і є результатом розвитку різноманітних здібностей людини, з іншого боку, вона зумовлюється рівнем розвитку інформаційних технологій.

Інформаційна культура особистості має підґрунтям (базовим компонентом) інформаційну діяльність, процес, у ході якого особистість перетворює і пізнає інформаційне середовище, перетворюючи тим самим себе на діяльний суб'єкт, а опановані об'єкти, процеси, явища інформаційного середовища – на об'єкт своєї діяльності, найбільш повно реалізуючи в такій діяльності свої здібності, потреби й прагнення (як в інтересах власного розвитку, так і з користю для оточуючих).

Аналіз наукової літератури дозволив визначити, що інформаційна культура вчителя, як професійно значуща складова, не може бути сформована без урахування поняття про загальну педагогічну культуру. Інформаційна культура як сукупність певних компетентностей може бути сформована тільки за умови чіткої організації навчального процесу, розробки та впровадження нових форм, методів та засобів навчання. Метою навчання у даному випадку разом із формуванням знань, умінь і навичок стає формування професійних особистісних якостей, необхідних сучасному вчителю.

Проведений аналіз літератури дозволяє дійти висновку про те, що нове поняття „інформаційна культура” з'являється із становленням реального інформаційного суспільства. У зв'язку з цим існує безліч визначень поняття „інформаційної культури” у філософському та власне педагогічному аспектах.

Спецкурс „Методика формування інформаційної культури майбутніх учителів трудового навчання” розраховувався на студентів в І-ІІ курсів та мав на меті теоретико-методологічне усвідомлення змісту і структури інформаційної культури, розвиток у майбутніх учителів трудового навчання моральних і духовних якостей, які необхідні для подальшої педагогічної діяльності.

Мета даного спецкурсу — теоретико-методологічне усвідомлення змісту і структури інформаційної культури, а також розвиток у майбутніх учителів праці професійно-педагогічних, духовно-моральних якостей, які потрібні для успішної педагогічної діяльності.

Зміст спецкурсу тісно пов'язаний з філософією, психологією, педагогікою, а також з дисциплінами інформаційного циклу.

Завдання спецкурсу:

- з'ясувати теоретико-методологічні основи формування інформаційної культури в процесі вивчення спецкурсу;
- встановити стан проблеми, що досліджується на сучасному етапі;
- вивчити та засвоїти складові інформаційної культури майбутнього вчителя праці;
- окреслити основні методики та технології формування інформаційної культури;
- визначити специфіку формування інформаційної культури студентів індустріально-педагогічних факультетів;

формувати рефлексивну позицію, яка орієнтує вчителя на усвідомлення й аналіз власної інформаційної діяльності, на педагогічну творчість, самостійну дослідницьку діяльність.

Концептуальними ідеями розробки програми спецкурсу є:

- “практико-орієнтований підхід при формуванні інформаційної культури майбутніх учителів трудового навчання;
- компетентнісний підхід, який є джерелом інформаційного та педагогічного зростання та орієнтує майбутнього вчителя праці на саморозвиток і самовдосконалення;
- інтегрований підхід, що використовується з метою формування у студентів індустріально-педагогічного факультету системних і цілісних знань, орієнтації в сучасній освіті;
- технологічний підхід, який дозволяє забезпечити більш високу ефективність інформаційної діяльності.

При апробації спецкурсу ми керувалися особистісно зорієнтованим підходом до змісту освіти. При такому підході абсолютною цінністю є не відчужені від особи знання, а сама людина. Особистісно зорієнтований підхід забезпечував свободу вибору змісту освіти. Іншими словами, у рамках даного підходу

не студент підлаштовувався під зміст освіти, а, навпаки, зміст освіти підлаштовувався під студента. При цьому малося на увазі не просто адаптація змісту освіти до індивідуальних особливостей студента, а саме кардинальна його трансформація у напрямку врахування реальних психологічних механізмів розвитку особи.

Розробляючи спецкурс, ми прагнули закласти в його зміст усі види знання в явній або непрямій формі.

Пропонований спецкурс передбачав такі організаційні форми навчальних занять, як бесіди, дискусії, лабораторні і практичні заняття, групові навчально-тренувальні ігри та ін. Враховувався досвід творчої діяльності, бо цей компонент змісту освіти покликаний забезпечити готовність студента до пошуку вирішення нових проблем, до творчого перетворення дійсності.

Спецкурс „Методика формування інформаційної культури майбутніх вчителів трудового навчання” припускав творче відношення до засвоєння психолого-педагогічного блоку знань, творчий підхід в підготовці до лекційних, семінарських і лабораторно-практичних занять. Крім того, групові навчально-тренувальні ігри вимагали творчу імпровізацію, творчу інтерпретацію педагогічних ситуацій, сприяли розвитку уяви і фантазії.

Зміст пропонованого спецкурсу ґрунтувався на підборі такого теоретичного і практичного матеріалу, який спрямований на формування позитивних оцінок, позитивного відношення і до світу, до діяльності, до оточуючих людей.

У змісті розробленого нами спецкурсу передбачалося опанування теоретичною базою знань про природу і суть інформації, її основні характеристики, форми існування, про інформаційні ресурси і системи, їхні структурні особливості, а також про проблематику сучасних інформаційних технологій: збору, переробки, зберігання, пошуку, використання й розповсюдження інформації. Велика увага приділялася суспільним особистісним аспектам інформаційної культури: інформаційній політиці сучасного суспільства, правовим аспектам. До програми з інформаційної культури входили питання з документознавства, бібліотекознавства, бібліографії.

Особлива увага під час апробації спецкурсу приділялася формуванню інформаційних умінь: враховувався свідомий вибір тематики читання, його систематичність і послідовність;

раціональні прийоми роботи з текстом та іншими джерелами інформації; вільне орієнтування в інформаційному просторі.

У процесі вивчення курсу, формувалися практичні навички, такі як:

- опрацювання раціональних прийомів пошуку необхідної для навчання літератури за допомогою бібліографічних посібників;
- використання довідково-бібліографічного апарату бібліотеки;
- орієнтація в джерелах інформації з метою максимального засвоєння і глибокого сприймання прочитаного, почутого та ін.

Спецкурс ґрунтувався на концепції „Інформаційна культура особистості”, в основі якої лежить трактування людини як діючого, активно сприймаючого і виробляючого свою інформацію суб'єкта. Тому формування інформаційної культури майбутніх учителів праці і включало в себе:

- знайомство з основними процесами інформаційної діяльності;
- знайомство зі структурою інформаційних ресурсів суспільства;
- оволодіння алгоритмом пошуку документованої інформації в різних масивах і банках даних;
- вміння використовувати традиційні бібліотечно-бібліографічні та електронні інформаційно-пошукові засоби;
- формування навичок самостійної роботи з різними джерелами інформації, включаючи вміння визначати приблизний зміст документа при швидкому його перегляді, вироблення різної техніки читання тексту, уміння вибрати необхідну інформацію з тексту, систематизувати й оформляти отримані відомості, організовувати особистісну інформаційну базу у вигляді бібліотек, картотек, комп'ютерних баз даних;
- вміння застосовувати інформаційні та бібліотечно-бібліографічні засоби у професійній і самоосвітній діяльності.

Пропонований спецкурс допомагав залучити студентів до специфіки вивчення основ інформаційної культури майбутніх учителів трудового навчання. Підвищення значення і цінності інформації у сучасному світі повинно враховуватись не тільки бібліотеками, бо не тільки вони впливають на молоду людину. Це стосується і вищих навчальних закладів, одним із основних завдань яких є виховання в студентів інформаційної культури – сталого прагнення до пошуку інформації, свідомого добору джерел, навичок систематизації та особистісної оцінки. Актуальним це завдання стає сьогодні тому, що воно пов'язано із

розширенням впливу на молодь засобів масової комунікації. Звідси виникає потреба у свідомому формуванні інформаційної культури, тобто розуміння, спрямованого на розвиток критичного мислення, вибіркового підходу, вироблення захисного механізму до тих засобів масової комунікації, що культивують насильство, агресивність.

Пропонований спецкурс дав змогу залучити студентів до специфіки вивчення основ інформаційної культури студентів майбутніх учителів трудового навчання. У процесі опанування курсу формувалися такі якості спеціаліста, як самостійність, відповідальність, активність, ініціативність та духовно-моральні якості.

Таблиця 3.2.1

**Зміст спецкурсу „Методика формування інформаційної культури майбутніх учителів трудового навчання”**

Тема	Аудиторні заняття	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота	Всього годин
1	2	3	4	5	6
<b>Модуль І. Інформаційна культура, її складові</b>					
Тема1. Вступна частина, визначення поняття інформаційна культура.	2	2			2
Тема 2. Складові інформаційної культури, зміст інформаційної культури.	2		2		2
Тема 3. Бібліотеки, архіви та органи зберігання інформації як системи організації інформаційних ресурсів суспільства.				2	2
Всього:	4	2	2	2	6



Продовження таблиця 3.2.1

<b>Модуль II . Інформаційна грамотність як професійна складова майбутнього фахівця</b>					
Тема 1. Поняття „екранної культури”.	2		2		2
Тема 2. „Інформаційна грамот-ність”.	2		2		2
Тема 3. Емблема інформаційної культури.	2		2		2
Тема 4. Пантоміма інформаційної грамотності				2	2
Тема 5. Довідково-бібліогра-фічний апарат сучасної бібліотеки, його склад: фонд довідкових і бібліографічних видань, система каталогів і картотек, фонд виконаних довідок. Вправа „Картотека вчителя”. Технологія створення картотеки.	2		2	2	2
Всього:	8		8	4	12
<b>Модуль III. Інформаційна освіта вчителя праці</b>					
Тема 1. Професіограма вчителя трудового навчання. Вправа „Який я майбутній учитель трудового навчання?”	2	2			2
Тема 2. „Чарівна крамниця інформації”. Вправа „Козуб”.	2		2		2
Тема 3. Основні прийоми інтелектуальної роботи з текстами навчальних і наукових документів.	2		2		2

Продовження таблиця 3.2.1

Тема 4. Інформаційна діяльність учителя праці. Види інформаційної діяльності. Інформаційні канали.	2	2			2
Модульний контроль	2		2		2
Всього:	10	4	6	2	10
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<p align="center"><b>Модуль IV. Методи самостійної роботи з джерелом інформації.</b></p> <p align="center"><b>Культура розумової праці</b></p>					
Тема 1. Читацька компетентність – основа інформаційної культури особистості. Видатні особи про книгу і читання.	2	2			2
Тема 2. Організація раціонального читання. Цілі і мотиви читання. Способи читання.				2	2
Тема 3. Періодичні видання. Особливості читання.				2	2
Тема 4. Найпростіші види записів прочитаного. Виписки та їхня систематизація. Цитати, їхнє використання та бібліографічне оформлення.	2		2		2
Тема 5. Довідкова та енциклопедична література. Суспільно-популярна та технічна література. Методи роботи.	2		2		2

Продовження таблиця 3.2.1

Тема 6. Прийоми роботи з аудіовізуальними джерелами інформації. Підготовка до лекції, семінару, навчальної екскурсії, навчально-практичних занять, дидактичних ігор.	2	2			2
Всього:	8	4	4	4	12
<b>Модуль V. Структура, правила підготовки та оформлення результатів самостійної роботи студентів у ході навчальної і науково-пізнавальної діяльності</b>					
Тема 1. Методи пошуку джерела інформації. Бібліографічний та фактографічний пошук. Замовлення літератури.	2		2		2
Тема 2. Технологія підготовки доповіді, реферату. Основні прийоми інтелектуальної роботи з текстами навчальних і наукових документів.	2	2			2
Тема 3. Технологія підготовки реферативного огляду літератури. Формалізований метод аналізу навчальних і наукових текстів.				2	2
Всього:	4	2	2	2	6
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

<b>Модуль VI. Інформаційна культура та нові інформаційні технології</b>					
Тема 1. Нові інформаційні технології як основа інформаційного суспільства.	2	2			2
Тема 2. Автоматизовані інформаційні ресурси.				2	2
Тема 3. Телекомунікаційні технології і виробництво нових видів інформаційних продуктів і послуг. Гра „Інформіна”.				2	2
<b>Підсумковий контроль</b>				2	
Всього:	4	2	2	6	8
Усього:	36	14	22	18	54

Пропонований курс розраховано на 54 години (аудиторних занять – 36 годин, з них лекційних – 14 годин, практичних – 22 години, самостійна робота – 18 годин). Програма спецкурсу будувалася за модульно-рейтинговою системою і включала шість модулів.

У програмі визначено основне спрямування практичних занять і тематики, за допомогою якої викладач може перевірити не тільки рівень підготовки окремих студентів, а й їхні інтереси, захоплення. Практичні заняття проводились на базі університетської бібліотеки, комп’ютерних класів, місцевих масових та наукових бібліотек.

У модулі I „Інформаційна культура, її складові” давалося визначення інформаційної культури, розкривалися її складові. Інформаційна культура вчителя праці – це складне особистісне утворення, яке забезпечує можливість інформаційної взаємодії та взаємовідношення в системі „вчитель-учень”, яке

характеризується здібностями використання інформаційних засобів для збирання, зберігання, переробки та використання інформації для розв'язання різних педагогічних проблем.

У модулі II „Інформаційна грамотність як професійна складова майбутнього фахівця” обґрунтовувалися поняття інформаційної грамотності, інформаційні вміння-навички, які дають відомості про навколишній світ, основні вимоги, які ставляться до сучасних фахівців.

У модулі III „Інформаційна освіта вчителя праці” розглянуто актуальну проблему формування інформаційної культури вчителя праці, саме особливості та специфіку формування інформаційної культури майбутнього вчителя трудового навчання.

У модулі IV „Методи самостійної роботи з джерелом інформації. Культура розумової праці” висвітлено різні методи пошуку інформації, збереження та відтворювання інформації, розкривається поняття розумової праці.

У модулі V „Структура, правила підготовки та оформлення результатів самостійної роботи студентів у ході навчальної і науково-пізнавальної діяльності” відпрацьовувалася робота з літературою, правильне замовлення та огляд літератури. Подавалися основні вимоги до обробки наукових статей та доповідей.

У модулі VI „Інформаційна культура та нові інформаційні технології” подано новітні інформаційні технології, автоматизовані інформаційні ресурси” розглядалися особливості особистісно зорієнтованого навчання, модульна та проектна технологія навчання.

Заняття в рамках спецкурсу стали своєрідною перевіркою прийомів емоційно-інтелектуального стимулювання.

Приведемо коротку технологічну характеристику змісту і прийомів, які використовувалися нами при проведенні спецкурсу і які, на наш погляд, найбільш сприяють розвитку інформаційної культури майбутніх педагогів.

Наводимо ігри і вправи на невербальне й вербальне міжособистісне спілкування, у процесі якого відбувалося формування окремих елементів інформаційної культури особистості майбутнього вчителя обслуговуючої праці.

Для нас було важливо, щоб кожне заняття будувалося за принципом переходу від простого до складного.

Вправа 1. Що таке „інформаційна грамотність”, „інформаційна культура”?

Цілі: дати можливість учасникам сформулювати наукове поняття „інформаційної грамотності”, „екранної культури”; показати багатоаспектність поняття „інформаційна грамотність”, „інформаційна культура”

Аналіз вправи:

1. Чи досягнута мета гри.
2. Активність учасників гри.
3. Яким був стиль спілкування протягом усієї гри?
4. Чи є для вас тема інформаційної грамотності та інформаційної культури актуальною, і якщо так, то чому?

Вправа 2. „Емблема інформаційної культури”

Цілі: продовження роботи з визначеннями інформаційної культури; розвиток фантазії, експресивних способів самовираження.

Аналіз вправи:

1. Чи досягнута мета гри?
2. Які якості (ділові, особистісні і т.д.) виявлялися в ході гри і як вони вплинули на її хід?
3. Наскільки методично грамотно побудована та проведена гра.

Вправа 3. „Пантоміма інформаційної грамотності”

Мета: продовження роботи з визначеннями інформаційної культури; розвиток фантазії, експресивних способів самовираження.

Аналіз вправи:

1. Чи досягнута мета гри?
2. Як вдало пройшла гра?
3. Ведучий підводить підсумки гри, зупиняється на найбільш вдалих варіантах, обговорюють їх.

Створення професіограми вчителя трудового навчання:

Вправа 4. „Який я, майбутній учитель трудового навчання?”

Мета: дати можливість студентові (майбутньому вчителю) усвідомити себе і побачити себе в майбутньому, в ролі вчителя.

Аналіз вправи:

1. Чи вдалося вам на цьому занятті бути відвертими та об'єктивними?
2. Чи досягнута мета?
3. Наскільки були учасники гри активними та об'єктивними?

Гра: „Чарівна крамниця інформації”

Мета: дати учасникам можливість з'ясувати, яких якостей їм бракує для того, щоб вважатися справді інформаційно освіченими людьми.

Аналіз гри:

1. Чи досягнута мета вправи?
2. Як пройшла гра в цілому.
3. Наскільки активні були учасники гри.
4. Які якості притаманні інформаційно освіченій особистості?
5. Які якості характерні для інформаційно необізнаної людини?
6. Які умови, на ваш погляд, необхідні для формування інформаційної особистості?

Вправа 5. „Козуб”

Цілі: робота з поняттям „інформатизації” за допомогою асоціативного ряду;

розвиток фантазії, творчого мислення.

Аналіз вправи:

1. Чи досягнута мета гри.
2. Що нового ви дізналися про поняття „інформація”, „інформаційна грамотність” порівняно з попереднім заняттям?
3. Які сторони й аспекти „Інформації”, „Інформатизації”, „Інформаційної грамотності”, „Інформаційної компетентності” найкраще характеризують це поняття?
4. Підведення підсумків гри, визначення переможців.

Конкурс „Криптограма”

Беруть участь всі члени команди. Максимальна оцінка: 5 балів.

Основне завдання: перевірка вмінь використання при пошуку інформації довідково-бібліографічного апарату бібліотеки (конкретних каталогів і картотек, довідкових та енциклопедичних видань).

Послідовність участі команд: обидві команди одержують завдання одночасно.

Зміст конкурсу: заповнити криптограму.

Аналіз конкурсу:

1. Чи досягнуте завдання?
2. Як вдало впоралися із завданням конкурсанти?
3. Наскільки точні були їх відповіді?

Суттєву роль у формуванні інформаційної культури майбутніх педагогів ми надавали організованій і систематичній науково-дослідній роботі. Особливо велику роль під час формувального експерименту ми відводили студентським науковим гурткам, проблемним групам, об'єднанням, де студенти оволодівали науковими методами пізнання, методами дослідження, відшліфовували вміння та навички роботи з інформацією, поновлювали та поширювали свій інформаційний багаж. Науково-дослідна робота активізувала потребу у творчій роботі, яка в свою чергу вимагала інформаційного пошуку та певних інформаційних навичок.

Перед членами проблемної групи ми ставили завдання вивчення науково-педагогічної літератури з проблеми, досвіду, що існує. Досягнувши високого рівня компетентності, вони розробляли рекомендації з питань впровадження в практику нових досягнень та реалізовували на практиці власні методичні знахідки, концепції щодо вдосконалення обробки інформації та підбору необхідної літератури. Діяльність проблемних груп сприяла створенню у студентському колективі творчої атмосфери, яка стимулювала їх до розуміння значущості інформаційної культури та розвиває потребу в її вдосконаленні.

При створенні технології формування інформаційної культури студентів нами використовувалася нова інтерактивна форма організації спільної інформаційної діяльності студентів – спілкування в мережі.

Новітні дослідження процесів засвоєння навчальної інформації за допомогою спілкування в мережі підтвердили припущення вчених про певні переваги такого спілкування над традиційним навчальним спілкуванням студентів. В Україні методики дистанційного навчання лише починають завойовувати авторитет серед традиційних навчальних курсів. Причини цього полягають не тільки в недостатньому технічному забезпеченні навчальних закладів комп'ютерною технікою, але в обмеженому доступі викладачів до мережі і, як наслідок, низькою їхньою



компетенцією; у психологічній та фаховій неготовності викладачів та студентів до занять в Інтернет-класі та до спілкування в мережі; у вузькоспеціальній підготовці викладачів, які нерідко виявляються нездатними працювати з найпростішими програмами в мережі.

Спілкування в мережі має певні переваги над іншими методами роботи з навчальним матеріалом та активізує процес формування інформаційної культури, надає їй практичної значущості, а саме:

- усі учасники перебувають у постійному живому спілкуванні, що активізує роботу пам'яті;

- імітація ситуацій реального спілкування спонукає учасників застосовувати характерні прийоми обробки даних, активізувати інформаційний досвід і здобувати нові навички роботи з інформацією;

- здійснюється культурний обмін між студентами;

- правильність виконання завдань контролюється куратором мережі або викладачем;

- значним фактором є мобільність занять;

- спілкування в мережі сприяє формуванню в учасників універсальної свідомості, розкритості;

- наявність куратора мережі, що контролює правильність виконання завдань, забезпечує кожного студента індивідуальним матеріалом для додаткового навчання, регулярними та своєчасними консультаціями в мережі;

- висока мобільність навчального матеріалу, форм і методів навчання, тобто можливість у будь-який час й на будь-якому етапі змінити характер навчання, склад групи, форми діяльності;

- участь у мережевій навчальній діяльності не вимагає від студентів (викладачів) спеціальних знань комп'ютерних технологій; спілкування може здійснювати кожний користувач, що має мінімальне уявлення про роботу Windows.

Керівна роль під час спілкування в мережі належить куратору мережі, його вміню спрямовувати діалог „викладач-студенти” та „студент-студент”, і коректувати роботу групи у цілому. Під час підготовки до занять куратору необхідно приділяти увагу сценарію запланованої віртуальної діяльності, змісту базового навчального матеріалу, мати визначену мету та завдання заняття.

Уведення нами нової нестандартної форми практичного заняття такої як спілкування в мережі послугувало гармонійним доповненням до роботи з реалізації запропонованої технології формування інформаційної культури.

Приклади вправ та завдань, які увійшли до спецкурсу

Створення професіограми вчителя трудового навчання

Вправа 1. „Який я, майбутній учитель трудового навчання?”

*Мета:* дати можливість студентові (майбутньому вчителю) усвідомити себе і побачити себе в майбутньому, в ролі вчителя.

*Необхідний час:* 30 хвилин.

*Процедура проведення.* Кожний одержує аркуш і ділить його на чотири частини.

У першій частині учасник дає 5 відповідей на запитання „Який я, майбутній вчитель трудового навчання?” У другій частині – 5 відповідей на запитання „Яким би я хотів бути в очах своїх майбутніх учнів?”. У третій частині кожен учасник записує відповіді на запитання „Який стиль управління більш притаманний мені?” Записи повинні бути зроблені досить швидко. Потім учасники згортають свої аркуші так, щоб їхніх відповідей не було видно, і передають їх сусідові ліворуч. У такий спосіб кожен учасник одержує аркуш від сусіда праворуч. Після цього ведучий збирає аркуші й перемішує їх. По черзі зачитуються характеристики з останнього стовпчика, а група повинна вгадати, про кого ідеться. (На кого він схожий?) Потім обговорюється, наскільки група згодна з цим портретом. Нарешті, аркуші повертаються учасникам, і вони порівнюють усі чотири набори відповідей, самостійно аналізуючи подібності і розбіжності.

*Аналіз вправи:*

1. Чи вдалося вам на цьому занятті бути відвертими та об’єктивними?

2. Чи досягнута мета?

3. Наскільки були учасники гри активними та об’єктивними?

Завдання 1:

До графічних зображень натуральних об’єктів, що традиційно використовуються в курсі трудового навчання, відносяться й художні малюнки швейної машини та її деталей,

моделей швейних виробів, аплікацій, візерунків для вишивання і т.д. Малюнки можуть застосовуватися при створенні різноманітних завдань, вправ для студентів.

„Опиши малюнок, ескіз”.

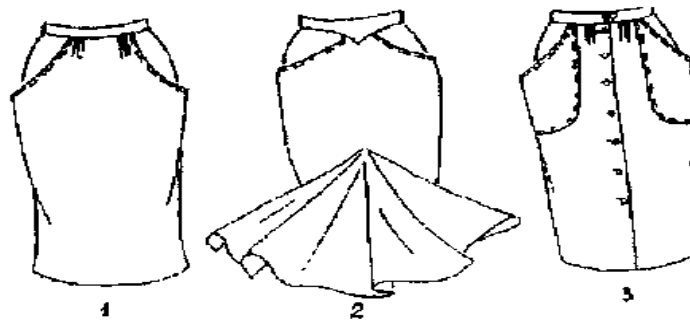
Ці завдання застосовують у вивченні теми „Коструювання та моделювання швейних виробів”. Вони передбачають усний або письмовий опис ескізу за плпном і тим зумовлюють переведення художньої форми подання матеріалу (художній малюнок) у словесну наукову.

Завдання 2:

„Швидко проаналізувати ескіз майбутнього виробу, знайти недоліки, зробити поравки та висновки” або „Порівняй декілька ескізів майбутнього виробу”.

Головна мета завдань – навчити студентів швидко визначати недоліки в композиційному вирішенні виробу (швейного, вишитого). Ці недоліки можуть стосуватися композиційного розташування візерунка вишивки на виробі; відповідності розмірів виробу та візерунка, форми виробу та характеру візерунка

Встановіть, якому ескізові відповідає опис моделі:  
спідниця з  
трьома складками з обох боків переднього  
полотнища. Біля  
бокових швів – накладні кишені. Застібка центральна  
на гудзики.  
Спідниця звужена до низу.



Завдання 3. „Відкоректуй та виправ ескіз моделі”

Студентам необхідно визначити елементи, що не відповідають основному творчому задуму автора, та змінити їхню форму, розміри, розташування або ж замінити їх іншими, а при необхідності усунути взагалі. На ескізи для таких завдань можна наносити зайві елементи, створюючи таким чином завдання з надлишковими даними.

Завдання 4. „Допрацюй або заверши малюнок, ескіз”

„Допомога художнику”. Характер завдань різний: розфарбуй малюнок, грамотно добери кольори для вишивки, аплікації, моделі одягу; домалюй елементи, які відсутні на ескізі одягу (комір, рукав, кишеня, елементи оздоблення тощо), та прибери зайві.

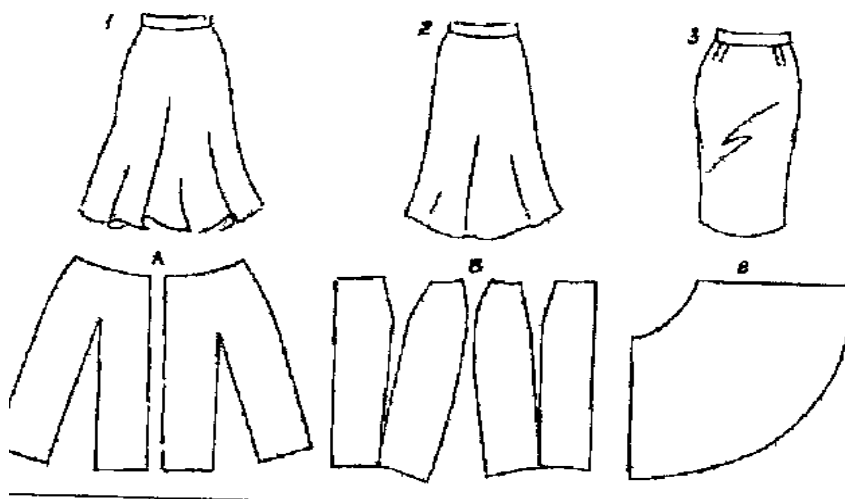
Вправи такого типу містять неповну інформацію, яку необхідно відновити. Якщо перше завдання вимагає вибору кольорів за принципом їхнього гармонійного поєднання, то друге – складніше, спрямоване на аналіз композиційного вирішення майбутнього виробу, а саме його форми та силуету, ліній, розмірів і форм окремих деталей.

Отже, завдання 1-4 пов’язані із формуванням в студентів умінь аналізувати та коректувати ескізи виробів, спираючись на знання з основ кольорознавства, композиції, малюнка.

Завдання 5. „Виконай за ескізом моделі технічне моделювання”

Завдання спрямоване на переведення художньої форми опису в наукову графічну (креслення швейного виробу). Можна застосовувати і протилежний варіант – „Виконай ескіз за кресленням”.

Знайдіть, якому ескізові моделі відповідає технічне моделювання спідниці.



У контексті дифузії функцій систем освіти й наукової комунікації визначені актуальні напрями, досліджена роль, функції та зміст інформаційної діяльності в структурі освітньої діяльності вищої школи. Інформаційна діяльність у вищій школі стає необхідною для реалізації системою освіти своїх функцій за умов інформатизації, драматичного зростання «зовнішніх»

інформаційних потоків, перш за все потоків науково-технічної інформації.

Виокремлено самостійний напрям педагогічної діяльності – інформаційно-педагогічна діяльність, що розмежовується на науково-інформаційну і навчально-інформаційну. Науково-інформаційна діяльність у вищій школі направлена на формування вхідного потоку наукової інформації, його аналітико-синтетичну обробку, навчально-інформаційна – на його методичну (дидактичну) обробку і надання студентам в навчальному процесі. Виділення вказаних видів діяльності відбиває закономірний еволюційний процес розподілу праці в освітній діяльності в умовах інформатизації суспільства.

Підкреслена важливість для вищої освіти ключових складових інформаційної діяльності, якими виступають інформаційний пошук і аналітико-синтетична обробка інформації. Особливістю сучасного етапу розвитку аналітики є широке залучення до її виконання програмних засобів, що дозволяє обробляти величезні обсяги інформації. У той же час, як показано в роботі, при виконанні аналітичної обробки інформації залишається потреба й у людському інтелекті.

### *Список джерел*

1. Арнольдov А.И. Теория культуры: историцизм и вопросы методологии / А.И. Арнольдov // Культура, человек и картина мира. – М.: Прогресс, 1987. – 347с.
2. Богданова Т.Л. Формування інформаційної культури студентів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (технічні дисципліни)” / Т.Л. Богданова. – Харків, 2007. – 27 с.
3. Бочаров С.П. Системный подход к изучению мнемических процессов / С.П. Бочаров // Исследование памяти. – М.: Наука, 1990. – С.7-19.
4. Бурлаков В.В. Формирование и развитие коммуникативных способностей учителя иностранного языка: автореф. на соискание науч. степени канд. псих. наук: спец. 19.00.05 „Педагогическая и возрастная психология” / В.В. Бурлаков. – Киев. – 2002. – 178с.
5. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 1986. – 573с.
6. Воробьев Г.Г. Информационная культура в управленческом труде / Г.Г. Воробьев. – М.: Экономика, 1971. – 106с.

7. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. – [Чинний від 2004.01.14]. – К.: Кабінет Міністрів України, 2004. – [№24]. – С.8.
8. Джеймс У. Память / У. Джеймс // Психология памяти / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 1998. – С.200-214.
9. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302с.
- 10.Ильюченко Р.Ю. Память хорошая, память плохая / Р.Ю. Ильюченко. – Новосибирск: Наука. Сиб. отделение, 1991. – 161с.
- 11.Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее. труды Международной научной конференции: тезисы докладов КГАК (Краснодар-Новороссийск, 11-16 сентября 1996г.). – Краснодар-Новороссийск, 1996. – 490с.
- 12.Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328с.
- 13.Коган Л.Н. Проблемы исследования целостности культуры / Л.Н. Коган. – М.: Мысль, 1992. – 264с.
- 14.Коджаспирова Г.М. Педагогика: Учеб. для студ. образоват. учреждений сред. проф. образования / Г.М. Коджаспирова. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 352с.
- 15.Ларцев В.С. Социальные и культурные детерминанты формирования личности: монография / В.С. Ларцев. – К.: Принт-Экспресс, 2002. – 430с.
- 16.Лебедева Л.А. К изучению уровня личности / Л.А. Лебедева, Г.А. Сухорукова, Н.В. Меньшикова. – Свердловск, 1979. – 286с.
- 17.Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444с.
- 18.Лотман Ю.И. Статьи по типологии культуры / Ю.И. Лотман. – Тарту, 1970. – С.5-6.
- 19.Макарова Н.В. Программа по информатике и ИКТ. Системно-информационная концепция: базовый уровень / Н.В. Макарова. – СПб.: Питер, 2006. – 288с.
- 20.Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука: логико-методологический анализ / Э.С. Маркарян. – М.: Мысль, 1983. – 284с.
- 21.Моль А. Социодинамика культуры / А. Моль. – М.: Прогресс, 1979. – 406с.
- 22.Новий словник української мови: у 3 т. / [упоряд. Й.А. Багмут, І.К. Білодід та ін]. – К.: АКОНІТ, 2001. – С.33.
- 23.Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Рус. язык, 1986. – 797с.
- 24.Пеньков А.В. Использование новой информационной технологии при преподавании математики в старших классах: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.09 „Теорія навчання” / Пеньков А.В. – К., 1992. – 210с.
- 25.Ромашина О.Я. Формування інформаційної культури студентів коледжів технічного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

- канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О.Я. Ромашина. – Тернопіль, 2007. – 27 с.
- 26.Семенюк Э.П. Информационная культура общества и прогресс информатики / Э.П. Семенюк // НТИ. –1994. – №1. – С.34-43.
- 27.Семенюк Э.П. Информатизация общества, культура личности / Э.П. Семенюк // НТИ. – [Сер.1]. – 1993. – №1. – С.1-7.
- 28.Семенюк Э.П. Технологический этап научно-технической революции информатики / Э.П. Семенюк // НТИ. – [Сер.1]. – 1995. – №1. – С.1-9.
- 29.Соколов Э.В. Понятие, сущность и основные функции культуры: учебн. пособие / Э.В. Соколов. – Л.: ЛГИК, 1989. – 83с.
- 30.Угрин Л.Я. Формування інформаційної культури та розвиток громадянської освіти: (сесія третя) [Електронний ресурс] / Internet. – 2004. – №12. – Назва з титул. екрану.
- 31.Філософський енциклопедичний словник: довідкове видання / [ авт.-уклад. П.Н. Федосєєв, С.М. Ковальов ]. – К.: Абрис, 2002. – С.457.
- 32.Францев Г. Культура / Г. Францев // Философская энциклопедия. –М.: Наука, 1964. – Т.3. – 575с
- 33.Чавчавадзе Н.З. Культура и ценности / Н.З. Чавчавадзе. – Тбилиси: Мицниереба, 1984. – 172с.
- 34.Miller G.A. Plans and the structure of behavior / G.A. Miller, E. Galanter, K.P. Pribram. – N.Y.Holt, 1960. – 208p.

### **3.3. Системний підхід у забезпеченні якості дизайн-підготовки майбутніх учителів технологій**

Пріоритетним у реформуванні вищої освіти є створення науково обґрунтованих механізмів удосконалення змісту і якості професійної підготовки фахівців. Дизайн-підготовка є визначальною ланкою у навчанні майбутнього вчителя технології, оскільки складає основу його професійної компетентності. Вимоги до якості дизайн-підготовки вчителя технології формуються на основі освітніх стандартів, вивчення досвіду шкільної практики та вимог суспільства.

Головна мета технологічної освіти у школі – формування проектно-технологічної компетентності, опанування естетичних принципів практичної діяльності, знання національних надбань у сфері декоративно-ужиткового мистецтва, основ етнодизайну. В освітньому процесі вищого навчального закладу ця мета набуває фундаментального значення, оскільки суспільство і освіта України потребує розповсюдження цілеспрямованої дизайнерської підготовки майбутнього вчителя технології.

Реалії сьогодення вказують на потребу дослідження підготовки учителів технології, що зумовлено необхідністю впровадження системи неперервної дизайн-освіти, за якої створюються умови для виховання проектно мислячого фахівця, здатного до системного перетворення дійсності на благо людини у відповідності з ідеями духовного і морального удосконалення. Оновлення вітчизняної освітньої системи вбачається у наданні дизайн-освіті всеохоплюючого характеру, в аспектах якого педагоги та учні можуть вибудувати свої освітні компетенції у відповідності до сучасних реалій. Не викликає сумніву твердження, що висока педагогічна майстерність вчителя технології полягає не тільки у досвідченості в обробці різноманітних матеріалів, але і в естетичному ставленні до життя та умінні правильно орієнтувати учнів на естетичне перетворення навколишнього світу.

У теорії та практиці професійної підготовки педагогів технологій спостерігається низка суперечностей, зокрема: стрімке зростання ролі дизайну у технічному та суспільному прогресі та нерозвиненість системи дизайн-освіти на всіх щаблях освітньої вертикалі; потреби школи та позашкільних закладів у педагогах, компетентних у галузі дизайну та відсутність гнучкості та мобільності змісту підготовки фахівців з технологій, наслідком чого є неконкурентоспроможні знання і вміння випускників технолого-педагогічних факультетів; необхідність удосконалення структури, змісту та організаційно-педагогічного забезпечення професійної підготовки педагогів технологічної освіти на засадах дизайн-освіти та недостатнє теоретичне осмислення методології такого удосконалення.

Освіченість у галузі дизайну є на сьогодні необхідним елементом культури сучасної людини. Дизайн (англійською «проект, малюнок») – це особлива галузь образотворчого мистецтва, яка створює, вдосконалює предметне оточення. Залучення дітей до вивчення дизайну важливе з тієї точки зору, що розкутість і продуктивність творчого мислення, наявність естетичного смаку необхідна для кожної людини у повсякденному житті. Сутність дизайн-підготовки учнів, яка може бути у сучасній вітчизняній школі, характеризує вислів професора Єіші Хіно з Японії: „Дизайнерська освіта дітей – це не формування споживачів, не інструктаж майбутніх дизайнерів. Її



призначення – сприяти розвитку наступних поколінь, а якщо це так, то процеси дизайнування виявляються більш важливими, ніж його результати”.

Сучасні наукові дослідження дизайну (Ю.Г.Легенький, Т.Ю.Бистрова, Б.Г.Мінервін, В.Т. Шимко, А.В.Єфімов, Н. Дяченко-Забашта, В. Грищенко, О. Феоклістова К. Даниленко Л. Кравченко та ін.) дають досить повне уявлення про загальні засади творчості у галузі дизайну, принципи і методи проектування нових об’єктів, можливості творчого пошуку дизайнера. Одночасно, існує велика кількість досліджень у галузі педагогіки з проблеми підготовки майбутнього фахівця у галузі дизайну. Поряд з тим, послідовній неперервній дизайн-підготовці молоді не приділено належної уваги.

Завданням даного дослідження є з’ясування норм і вимог до якості професійної підготовки майбутніх вчителів технологій у вищій школі та визначення шляхів забезпечення якості дизайн-підготовки на основі системного підходу.

Сучасні вчені-теоретики і практики наголошують на необхідності самоудосконалення людини впродовж усього життя. Розвиток неперервної освіти та навчання протягом життя нині є одним із пріоритетних напрямів державної політики у сфері освіти.

Методологічні аспекти неперервної освіти розробляються у контексті: концептуальних ідей філософії (Б.С.Гершунський, В.А.Разумний, Я.С.Турбовський); інтеграційний процесів у освіті (В.А.Мясніков, І.А.Тагунова, О.А.Хомерікі та ін.); теорії загальних закономірностей функціонування і розвитку освітніх систем (А.П.Беляєва, В.П.Безпалько, В.С.Лазарева, Т.М.Давиденко, Т.І.Шамова та ін.).

Ідеї неперервності освіти покладені в основу праць загально дидактичного характеру (С.І.Архангельський, Ю.К.Бабанський, Ш.І.Ганелін, І.А.Киверялг, І.А.Зязюн, С.Я.Батишев, І.Я.Лернер, С.О.Сисоєва, С.У.Гончаренко, П.М.Олійник та ін.). Значну увагу в педагогічних дослідженнях вчені приділяють вивченню проблеми наступності у системі «школа-ВНЗ». За останні десять років дослідження наступності та неперервності у підготовці фахівців у ВНЗ, зокрема педагогічних, було здійснено у дисертаціях Н.С.Казьмірчук (наступність змісту трудового навчання у педагогічних училищах і педагогічних університетах

у процесі підготовки вчителя початкових класів); О.Я.Кучерук (система неперервної підготовки фахівців з прикладної математики); Н.П.Харьковського (наступність підготовки фахівців-дизайнерів); М.Т. Левочко (система неперервної освіти економістів), Ю.О.Шереметьєвої (наступність у змісті професійної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю); С.Є.Яценко (наступність між загальноосвітньою та вищою школами) та багатьма іншими.

Дизайн включає в себе фундаментальні методи пізнання, що формують культуру проектного мислення. Як стверджує С.І.Назарова, дизайн варто розглядати як частину загального і професійного навчання, що і обґрунтовує необхідність володіння культурою проектного мислення спеціалісту будь-якої діяльності [12].

Прискорення процесу оновлення змісту та умов реалізації дизайн-підготовки фахівців на різних рівнях освіти є можливим на основі вивчення зарубіжного досвіду у галузі дизайн-освіти, який доводить свою ефективність у розвинених високоцивілізованих країнах. Вчені, які досліджують особливості освітніх систем Японії (Д.Лебедев), Англії (Л.П.Поліщук, Н.М.Авшенюк) зауважують той факт, що дизайн-освіта у цих країнах є ранньою і неперервною протягом навчання у загальноосвітньому закладі.

Впровадження безперервної дизайн-підготовки в рамках технологічної галузі шкільної освіти має відбуватися починаючи з початкової школи і завершуючи профільними класами. Шлях безперервності передбачає реалізацію ідей дизайну у всій системі освіти, щоб розв'язувати важливу проблему підготовки школярів як носіїв проектної культури. Вищезазначений підхід безперервної дизайн-освіти в рамках технологічної підготовки учнів вимагає істотного переосмислення теорії і методики підготовки вчителя технологій.

Очевидно, що у роботі вчителя технології виникає все більше точок дотикання із сферою декору і дизайну. В таких умовах набувають цінності певні професійні характеристики, що є більш характерними не так для вчителя, як для фахівця з дизайну, тобто дизайнерські компетенції.

Як явище досить логічне для професійної підготовки дизайнера, дизайнерська компетентність та компетенції

розглядаються у багатьох роботах визначеного змісту (А.А.Вілкова, Ю.М.Бундіна, С.М.Мурзіна, О.І.Кулешова, Н.М.Кришталь, В.В.Щукіна та ін.). Наукові дослідження з такої тематики можуть надати певне підґрунтя для формування принципів та змісту системи дизайн-підготовки вчителів технологій, але мають іншу специфіку. Близьку тематику щодо досліджуваної нами теми мають роботи Т.В.Дикової (формування художньо-технологічної компетентності майбутніх учителів технології профільного навчання); Л.М.Ємельянової (формування художньо-образної спрямованості професійної компетентності майбутніх учителів технології та підприємництва на основі дизайн-проектування швейних виробів).

Ю.Г.Татур визначає компетентність як здатність студента застосовувати знання, уміння та особистісні якості для успішної діяльності у конкретній області. [20,с.22]. Тому дизайн-підготовка майбутніх педагогів потребує не тільки системного підходу на кожному ступені неперервної освіти, але і створення загальної системи формування дизайнерської компетентності у ланцюгу «школа (позашкільний заклад) – профільна школа – університет». Пріоритетним у сучасних умовах є створення науково обґрунтованих механізмів інтеграційної взаємодії ланок ступеневої освіти, завдяки яким удосконалюється зміст освіти та покращується її якість.

Системне, цілісне визначення дизайн-підготовки в рамках сучасних вимог до її трактування, зокрема, в контексті Болонської декларації, згідно якої результати освіти розглядаються як компетентності, становить ключовий момент у розв'язанні визначених протиріч. Дизайнерська компетентність майбутнього вчителя технологій розглядається як комплексне утворення особистості, що характеризує його як творчого, здатного до естетичного самовдосконалення фахівця із надпредметним мисленням.

Показниками якості дизайн-підготовки вчителя технології є прояв наступних дизайнерських компетенцій вчителя технології: 1) художньо-графічної (перспективне зображення предметів, побудова композиції на площині, зображення людської фігури згідно пропорцій, сполучення кольорів, художньо-графічне оформлення ескізу виробу); 2) культурно-естетичної (компетенція у сфері народного та сучасного декоративного

мистецтва; компетенція у сфері тенденцій сучасного дизайну; компетенція у поєднанні відомих художньо-конструкторських рішень); 3) проектно-технологічної (побудова композиції декоративно-ужиткової речі; застосування методів художнього проектування, макетування виробів; розробка декору, доцільного для заданого виробу; компетенція у сучасних матеріалах, компетенція у технологіях виготовлення і оздоблення виробів). Набувають значення індивідуальні якості педагога: художньо-естетичний смак, художньо-естетичне бачення дійсності, уважність, креативність. Формування зазначених компетенцій є провідним завданням у підготовці творчого, здатного до самовдосконалення фахівця із надпредметним мисленням.

Якісне оновлення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя технології починається із встановлення взаємозв'язків та узгодження програм викладання дисциплін, структурної перебудови методичного забезпечення процесу формування дизайнерських компетенцій студентів. Нова парадигма технолого-педагогічної освіти вимагає комплексного використання інноваційних технологій навчання, перенесення акцентів на інтенсивні, активні, індивідуальні форми та методи навчання. Одночасно виникає необхідність застосування сучасної технології контролю і оцінювання результатів творчої діяльності студентів у процесі дизайн-підготовки. Необхідним є формування навчально-методичного комплексу до дисциплін художньо-профільного циклу, що дасть можливість вибудувати послідовну і повну систему компетентностей з галузі дизайну у майбутніх учителів технології.

В умовах становлення нової системи освіти важливим фактором актуалізації професійної підготовки (згідно В.Ф.Сидоренко) є формування творчої особистості, що володіє інтегруючим, міждисциплінарним мисленням [18,с.23].

«Технологія» визначається як освітня галузь, в організації якої пріоритетною є проектна діяльність. У зв'язку з цим зміст професійної підготовки майбутніх учителів технології збагачується основами дизайн-освіти. До навчальних планів підготовки бакалаврів, спеціалістів та магістрів з напрямів підготовки «6.010103 Технологічна освіта» зі спеціалізаціями «Технічна та комп'ютерна графіка» та «Конструювання та моделювання одягу» входять наступні дисципліни художньо-

творчого змісту: «Основи композиції одягу», «Спеціальний малюнок», «Основи образотворчого мистецтва», «Дизайн одягу», «Дизайн предметного середовища», «Дизайн аксесуарів», «Практикум з художньої обробки матеріалів» та ін. Проте спостереження свідчать про деяку розрізненість у способах викладання та підходах до формування змісту вище названих навчальних предметів на технологічно-педагогічних факультетах. Нині існує необхідність теоретичного осмислення та практичного удосконалення освітнього процесу в університеті, його методичного забезпечення, ефективних методів та засобів реалізації, визначення змісту дизайн-підготовки майбутніх учителів технології у системі наступності.

Домінуючим напрямком у вищій професійній освіті повинна стати особистісно-орієнтована парадигма, що визначає відмову від прийнятого у традиційній системі нормативної траєкторії. А.М.Новіков вважає, що за нових соціально-економічних умов розвиток освіти передбачає інший підхід «у відповідності з яким центральною фігурою повинен стати студент, школяр, слухач...у всьому багатстві та багатогранності його особистих інтересів, потреб та прагнень» [13,с.25]. За такого підходу освіта є не способом передавання знань, умінь та навичок, а інтерпретується як засіб особистісного розвитку. Саме тому до організації професійної освіти пред'являють особливі вимоги і розглядають її як неперервний процес особистісного розвитку.

В умовах вищої школи в період запровадження кредитно-модульної системи навчання особливого значення набуває проблема організації самостійної роботи студентів у процесі дизайн-підготовки.

Актуальність та необхідність педагогічної уваги до проблеми удосконалення організації, а відповідно і керівництва дизайн-підготовкою майбутніх учителів технологій пов'язана із недостатньою розробленістю методичних особливостей використання нових форм та методів навчання і контролю в умовах модульного навчання; систематизації, упорядкування та нормування процесу самостійної дизайн-підготовки студентів; впровадження принципу децентралізації в системі управління навчальним процесом. Самостійна робота у дизайн-підготовці є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу, але,

очевидно, увага викладачів здебільшого зверталась на позааудиторну роботу студентів (конспектування, виконання певних завдань, графічних робіт та ін.).

В останніх педагогічних розробках організація самостійної пізнавальної діяльності розуміється як система спільних дій викладача і студента, в процесі яких детермінуючу роль виконують студенти. На основі специфіки процесу самостійної роботи студентів у системі модульного навчання, можемо вважати цей процес системою і аналізувати його відповідно до системного підходу.

Системний підхід в структурі неперервної професійної освіти у сфері дизайну дозволяє розкрити організацію цієї системи та способи її функціонування, показати послідовність стадій системи та внутрішню закономірність її переходу одна в іншу, бачити яким шляхом формується кінцевий результат – якість підготовки дизайнерів і як цей процес впливає на формування творчих якостей особистості. С.І.Назарова зазначає, що система – це цілеспрямована сукупність вибірково залучених елементів, взаємодія яких сприяє досягненню заданого корисного результату (мети), який вважається головним системоутворюючим фактом [12].

Під системним підходом в освіті В.В.Сушанко розуміє визначення загальних умов най оптимального функціонування складної підсистеми, якою є педагогічний процес, що відбувається на основі аналізу частин, які входять до її складу [19,с. 38]. А систематичність навчання, як вважає науковець, передбачає орієнтацію технології навчання на застосування в навчальній практиці системно-діяльнісного підходу з визначенням замкнених навчальних одиниць (модулів), взаємопідлеглих і взаємопов'язаних між собою, націлених на розв'язання задач і формування певних видів діяльності” [19,с. 34].

Сучасні освітні системи відносяться до класу складних динамічних систем, які не можуть, на думку В.А.Абчук розглядатися як сума її складових частин. Для системного підходу важливі три системні поняття: відношення, зв'язки, взаємодія. Складні системи характеризуються такими ознаками: наявністю єдиної мети функціонування; наявністю декількох ієрархічних рівнів системи та їх структур управління; наявністю

великого числа зв'язків між підсистемами; комплексним складом системи – наявністю людей, інфраструктури, обладнання, навчального і методичного забезпечення; стійкістю до впливу зовнішніх та внутрішніх збурювальних факторів та наявністю елементів самоорганізації [1].

С.І.Назарова впевнена, що настав час створення горизонтально інтегрованих комплексів, що об'єднують навчальні заклади одного або близького профілю підготовки спеціалістів як середньої так і вищої ланки, час реалізації програми неперервної професійної підготовки «через все життя» у системі «школа – коледж – вуз – після вузівська освіта» яку представила у п'яти рівнях: I – підсистема дошкільного виховання та розвитку дітей;

II – підсистема шкільного навчання та виховання, що включає і систему додаткового навчання (школи мистецтв, художні школи, дизайн-студії, музеї, спеціалізовані курси і т.ін.);

III – підсистема середнього професійного навчання;

IV – підсистема вищої професійної освіти (система художніх, технологічних, педагогічних та спеціалізованих вузів);

V – підсистема після вузівської освіти (аспірантура, докторантура, інститути підвищення кваліфікації та інші курси) [12].

Функції оцінки якості освіти (діагностична, контролююча, навчальна, розвиваюча, мотиваційно-збуджуюча, організаційна, стандартизуюча, інформаційна, соціально-економічна, управлінська та ін.) являє цілісну сукупність, що сприяє досягненню синергетичного ефекту в науковій організації процесу управління освітою. Зв'язки між компонентами системи оцінки якості та навчання створюють циркулюючі потоки інформації. Дійсно, кожна підструктура відчуває на собі управлінські дії з боку інших структур, а тому у випадках неповної реалізації зв'язків може виявитись неефективним, що неминуче призведе до зниження якості освіти. Визначити структуру системи оцінки і управління якістю – значить виявити компоненти цієї структури, вказати їх положення одне відносно іншого, встановити взаємозв'язок компонентів, розробити схеми їх взаємодії, забезпечення розвитку системи у найбільш перспективних напрямках.

Педагогічні системи, як правило, мають відносно подібну загальну структуру. Так, П.А.Юцявічене до структури педагогічної системи відносить: цілі навчання; зміст навчання; форми, методи та засоби навчання; студентів і дидактичний процес [22, с.28]. І.Я.Лернер, розглядаючи навчальний процес як систему, що управляється, відзначив, що “витоком навчання та умовою його початку є соціальне замовлення (суспільні цілі навчання), яке визначається у змісті освіти (меті, засобах, об’єктах засвоєння і результатах навчання)” [11,с.37].

Функціонування системи починається від мети. При розробці моделі педагогічної системи найголовнішим етапом є прогнозування результату, так як відповідність між отриманим у підсумку результатом і тим, що був прогнозований, буде критерієм оцінки ефективності системи при впровадженні її у практику. На нашу думку, мета функціонування системи дизайн-підготовки студентів – досягнення студентом достатнього рівня сформованості дизайнерських компетенцій, а також розвиток художньо-естетичного смаку, художньо-естетичного бачення дійсності, уважності, креативності.

Цілі організації дизайн-підготовки студентів формувалися нами згідно принципу модульного навчання “поєднання комплексних, інтегруючих та часткових дидактичних цілей”, обґрунтованого П.А.Юцявічене [22, с.59]. Мета системи дизайн-підготовки є комплексною дидактичною метою, тобто загальною метою вивчення модульної програми з певної дисципліни і не підлягає обговоренню. Проте студенти мають можливість обирати часткові цілі (згідно індивідуальних можливостей), які пов’язані із рівнем складності матеріалу, що буде вивчатися.

Відомо, що функціонування будь-якої системи навчання визначає не тільки точність поставлених цілей та її зміст, але й можливість її структур забезпечувати досягнення цих цілей, здатність колективу викладачів та студентів реалізувати наявні можливості. В системі організації дизайн-освіти студентів їх участь у цьому процесі відображена через вибір рівня складності навчального матеріалу, складання проекту власної діяльності та ін.



Функціонування системи організації самостійної роботи студентів в системі модульного навчання залежить від діяльності викладача по реалізації її завдань. Тому викладач вправі вирішувати певні проблеми, що стосуються впровадження системи, керівництва педагогічним процесом. Корегування цієї роботи відбувається у відповідності із ступінню досягнення дидактичних цілей на певний період.

За традиційної методики навчання метою управління системою “викладач-студент” є засвоєння нової інформації, яку повідомляє викладач з застосуванням різних форм, як джерело інформації і як управлінець, який створює умови для найшвидшого засвоєння інформації, при цьому зворотний зв’язок здійснюється тільки завдяки активності студентів, за умов пасивності студентів зворотній зв’язок відсутній і процес пізнання стає некерованим.

В.П.Беспалько серед основних елементів та підсистем педагогічного процесу називає навчальні задачі та програми контролю, що впливають на кваліфікаційну характеристику спеціаліста, інформаційне забезпечення, алгоритм навчальних програм, види (типи), форми та методи їх реалізації [2, с.29].

Різноманіття класифікацій методів, представлених в педагогічній практиці відомими науковцями, підтверджує міркування, що в навчанні необхідно використовувати різноманітні методи. До вивчення спеціальних дисциплін художньо-практичного спрямування в модульній системі навчання найбільш оптимальними є такі групи методів:

- інформаційні (бесіда, демонстрація (в тому числі із використанням комп’ютера), консультування, розповідь, екзамен, експертиза);
- операційні (алгоритм, лабораторні, вправи, практичні, самокритика);
- пошукові (аналіз конкретних ситуацій, бесіда за Сократом, ділова гра, дискусія, програма саморозвитку, проектування, творчий діалог, учіння ґрунтоване на діяльності);
- методи самостійного учіння (слухання записів, читання інформаційних джерел, учіння за підручником, учіння з використанням тренувальних комп’ютерних програм, конспектування за наперед визначеними питаннями, складання питань самоконтролю).

Доцільність вибору студентом того чи іншого методу для виконання самостійної роботи визначається згідно специфіки дисципліни, етапу вивчення матеріалу модуля (змістової або оперативної частини), форми навчальної роботи.

Модульне навчання П.А.Юцявічене визначає як комбіновану систему навчання, яка обов'язково включає підсистему адаптованого програмованого управління у відповідності із індивідуальним проектом, частіше всього з'єднану з підсистемою самоуправління. Елементом комбінованої системи є модуль, який дає можливість активно та самостійно оволодіти певною сумою знань та умінь [22, с.140].

Доцільними формами для використання при роботі із змістовою частиною модуля є наступні: робота в парі, в малих групах, з тьютором, самостійна робота з консультуванням викладача. Не дивлячись на участь декількох осіб у виконанні теоретичних завдань, поєднання цих форм активізує пізнавальну діяльність, сприяє самоствердженню студентів. Самостійність студента при такій організації самостійної роботи підтримується активними методами навчальної діяльності, при яких він самостійно знаходить відповіді на питання (кейс-метод, формулювання питань, дискусійний метод та ін.).

Для ефективного функціонування будь-якої системи потрібне управління. Організація будь-якої діяльності є складовою процесу управління нею. З організацією пов'язано впорядкування процесу, створення певних взаємозв'язків між його компонентами з метою приведення в дію управлінського рішення. Тому наступними етапами реалізації системи є “контроль”, “діагностика рівня навченості”, “корекція”.

Управління – це “процес прийняття і реалізації управлінських рішень”, а також “інформаційний процес, тобто процес постійного руху інформації по прямим чи зворотних зв'язках у процесі управління [16, с.55].

Для оцінювання ефективності контрольно-оцінювальної системи Ефремова Н.Ф. виокремила три групи взаємопов'язаних між собою показників: 1) показники впровадження у навчальний процес інноваційних методів навчання, прирощення освітніх досягнень студентів та кваліфікації викладача; 2) показники, що характеризуються збільшенням обсягу інформації про якість навчальних досягнень і зниження частки педагогічної праці на

проведення контролю і оцінки знань студентів та індивідуальний підхід до них; 3) здатність контрольно-оцінювальної системи до адаптації при змінних запитах суспільства до якості освіти з використанням технічних засобів для самоконтролю та самопідготовки. [4, с.28].

Основними підходами організації та здійснення управлінської діяльності прийнято вважати цільовий, діяльнісний та особистісний, кожний із яких відображає певний стиль управлінської діяльності – авторитарний, авторитарно-демократичний та демократичний відповідно. Безумовно, в практиці підготовки майбутнього вчителя зустрічаються різні підходи, але на сьогоднішній день переважають перший та другий.

Для системи модульного навчання притаманним є особистісно-орієнтований підхід. Він передбачає демократичний, діловий стиль керівництва з максимальним делегуванням управлінських повноважень безпосереднім виконавцям. При особистісно-орієнтованому підході обидві сторони управлінського процесу обговорюють та приймають рішення, сприяють реалізації особистісних та колективних рішень, в результаті чого всі учасники управлінської діяльності отримують задоволеність власною діяльністю.

В.С.Пікельна відмітила, що участь студентів в управлінні учбовим процесом робить всю систему управління більш гнучкою, здатною чутливіше реагувати на різноманітні ситуації, що дає можливість об'єкту управління бути в постійній динаміці, в прагненні до кращого кінцевого результату. Механізм управління повинен забезпечувати якість учбово-виховного процесу. В системі можуть бути розподілені обов'язки і відповідальність за певну роботу між викладачем та студентом тільки завдяки використанню оперативних моделей управління системою.[15]

Як зазначала В.С.Пікельна, виділення управлінських моделей та використання їх в технології управління пізнавальною діяльністю студентів робить моделі поліфункціональними: навчаюча функція (визначені терміни потребують своєчасної роботи); виховна функція (формується такі якості особистості, як самостійність, цілеспрямованість, відповідальне відношення до навчання); розвиваюча функція (сприяє розвитку пам'яті,

творчого мислення, уваги, інтересу, спеціальних потреб); систематизуюча функція (вивчення модулів в сукупності успішно формує систему професійних знань та умінь та науковий світогляд взагалі); прогноуюча функція (модель передбачає наступні результати на перспективу) [16,с.143].

ОМОУ в поєднанні з модульною програмою перетворюють навчальну роботу викладача і студента в передбачувану, заплановану, регульовану перспективну взаємодію. Модель відображає специфічні відносини між суб'єктами навчально-виховного процесу, які виникають на різних етапах організаційної системи в перебігу виконання різноманітних функцій управління чи самоуправління. Оперативність ОМОУ дозволяє передбачити та розрахувати заходи організації і управління процесом самостійної роботи на необхідний період: семестр, навчальний рік, місяць, декілька тижнів.

Організаційна модель оперативного управління в модульному навчанні має деякі специфічні особливості. ОМОУ складається тільки частково до початку вивчення дисципліни, а остаточно заповнюється (доповнюється) в процесі навчання і дає можливість викладачу бачити послідовність вивчення модульних одиниць та дати можливість студенту отримати відповідні рекомендації. Викладач призначає групові чи індивідуальні консультації в міру необхідності. Модель дозволяє бачити, яка з частин навчального матеріалу викликає у більшості студентів труднощі засвоєння.

При розробці організаційних моделей оперативного управління враховують технологічні функції управління, які виступають основними інструментами моделювання та педагогічного аналізу (планування, організація, координування, контроль, регулювання та облік). В.С.Пікельна визначила функції як особливі види управлінської діяльності, на основі виконання яких розкривається зміст управління [16, с. 58].

Спираючись на основні (технологічні) функції процесу управління, сутність кожної з них в організаційній моделі оперативного управління дизайн-підготовкою студентів в системі модульного навчання буде мати наступний вигляд.

1. *Планування* як перший етап процесу управління охоплює діяльність суб'єктів навчального процесу в перспективі, поточну діяльність та детальне програмування.

Перспективне планування відображено у навчальних планах, на його основі складають модульну робочу програму, згідно якої здійснюється поточна діяльність. Перспективне планування навчальної роботи та її детальне програмування відображено в індивідуальних проектах дій студента.

Індивідуалізація змісту модульної програми у відповідності з реальними потребами кожного студента є послідовною програмою саморозвитку, тому індивідуальний проект складається на основі встановлення фактичного рівня компетенцій у певній сфері діяльності або при потребі розвитку конкретних особистісних якостей. Індивідуальний проект (програма саморозвитку, самовдосконалення, персональна організаційна модель оперативного управління) складається студентом після діагностування.

Враховуючи різний темп навчальної роботи студентів та їх індивідуальні особливості ОМОУ викладач пропонує як основну, базову модель для складання кожним студентом індивідуального, персонального проекту (ПОМОУ). Студентам надано право вибору відповідних форм самостійної навчальної роботи з певною ступінню самостійності, часом та темпом проведення. Створення індивідуального проекту передбачало поступове переміщення акценту з управління на самоуправління самостійною роботою, в результаті чого ПОМОУ перетворюється на персональну модель оперативного самоуправління (ПОМОС).

Студент самостійно, або з допомогою викладача прогнозує хід бажаних дій, який лежить в основі цілепокладання. В ході прогнозування студент визначає, які він очікує результати та які зусилля для цього необхідно прикласти. Цілепокладання, як створення системи цілей передбачає встановлення стратегічних, тактичних або оперативних цілей, які відображалися в індивідуальному проекті.

На етапі планування в індивідуальному проекті зазначається оптимальний термін вивчення дисципліни, організаційні форми самостійної роботи, форми та терміни проведення контролю. В ході здійснення самостійної пізнавальної діяльності викладач контролює кожний етап роботи, спостерігає за темпом та якістю виконання завдань та пропонує при необхідності внести певні корективи: посилити консультативну роботу, залучити до роботи тьютора, провести

додаткову лекцію, збільшити кількість практичних занять, систематизувати набуті уміння і т. ін.

2. Виконання плану можливе за підкріплення його відповідною *організацією*, що передбачає забезпечення певних умов та їх реалізацію суб'єктами навчального процесу. Основні організаційні умови здійснення студентами самостійної навчальної роботи: наявність необхідного обладнання, робочі модульні програми в трьох рівнях складності, методичне забезпечення, заходи контролю та консультування, що визначені у часі, певні взаємозв'язки між організаційними формами та суб'єктами їх реалізації. Сутність організаційних питань полягає у тому, що кожний учасник навчального процесу у відповідності до прав та обов'язків несе повну відповідальність за прийняті рішення. Процес управління знаходить своє відображення в різноманітних організаційних формах (індивідуальних, групових, колективних, лекціях, лабораторних роботах, різних видах аудиторної та позааудиторної самостійної роботи і т.ін.).

3. Як відомо, функції *контролю* у освітньому процесі наступні: контролююча, діагностична, навчальна, виховна і розвиваюча, які в цілому сприяють формуванню основного мотиву навчання – пізнавальної потреби.

Для визначення подальшого курсу дій, прийняття рішень, усунення та попередження відхилень викладачу необхідна інформація про фактичні результати навчання, про ступінь та причини цих відхилень. Без контролю, зворотного зв'язку, без відомостей про результат, без подальшої корекції помилкових дій навчання перетворюється на процес, яким не можливо управляти.

4. На основі контролю здійснюють *регулювання*, яке тісно пов'язане із дотриманням таких принципів модульного навчання, як гуманізація та індивідуалізація.

У сучасному динамічному світі способи та засоби діагностики і контролю якості освіти швидко змінюються. Оціночна система минулого стала малоефективною. Для аналізу результатів освітніх цілей доцільно використовувати такі способи і засоби, що дозволяють побачити та оцінити динамічність плину процесу реалізації освітніх цілей і задач. Все це зумовлює необхідність впровадження у процес вищої професійної освіти накопичувальної системи оцінок.

Мистецтво управління полягає у вчасному отриманні інформації про стан навчальної діяльності студентів, порівнянні фактичних результатів із запланованими, наперед установленими та прийнятті вірного рішення про оперативне внесення корективів в процес організації дизайн-підготовки. Основними важелями регулювання успішності дизайн-підготовки майбутніх учителів технології на заняттях є позитивна мотивація, створення ситуації успіху, підвищення зацікавленості змістом та індивідуальними навчальними завданнями.

Одним із важливих стимулів переходу студентів на вищий рівень засвоєння є диференціація оцінювання результатів навчальної діяльності на кожному рівні складності. Це дозволяє оперативно вносити корективи та в той же час формувати такі важливі професійні якості майбутнього вчителя, як організованість, самостійність, відповідальність.

Про стан функціонування управлінської системи на кожному етапі можна судити за результатами роботи викладача та студента, які відображені в організаційній моделі оперативного управління. Відповідно до ситуації та з урахуванням особливостей відхилень від норми або бажаного стану приймаються управлінські дії викладача або студента самостійно.

5. *Облік*, будучи однією із основних функцій управління, тісно пов'язаний із функцією контролю, але не тотожний їй. Облік дозволяє визначити кількісну та якісну характеристики результатів навчально-виховної діяльності. Критерії та показники оцінювання кожного мікроетапу навчальної роботи студента дозволяють оцінити і враховувати результати усіх видів діяльності. Результативність обліку залежить від системного підходу в пред'явленні вимог до суб'єктів управління та систематичного висвітлення кількісних та якісних показників оцінки.

6. Із якісною характеристикою результатів дизайн-підготовки студентів тісно пов'язана функція управління – *аналіз*, основна задача якої полягає у наданні рекомендацій по удосконаленню управління на основі вивчення стану дизайн-підготовки студентів, об'єктивної оцінки її результатів.

Системний підхід дозволяє тримати в полі зору темп виконання навчальних завдань, результативність та

взаємозв'язки між різними формами. Удосконалення системи управління із запровадженням системного підходу реалізовано в організаційній моделі оперативного управління. Це дає можливість викладачу виявляти та вивчати ті елементи системи, функціонування яких знаходилося не на відповідному рівні. Своєчасне втручання, надання відповідної методичної допомоги сприяє ефективному вирішенню проблеми та досягненню поставлених цілей.

Окрім того, запровадження операційних моделей оперативного управління дає можливість відобразити:

- об'єктивність оцінювання усіх видів навчальної діяльності, що передбачає створення умов, при яких максимально точно виявляються наявні знання та уміння;

- систематичність, яка є важливим психологічним фактором, що формує потребу у праці, прагненні досягти мети, виробляє такі важливі навички як здатність до самоконтролю та критичної оцінки наслідків;

- всебічність контролю – перевіряються результати усіх видів навчальної діяльності ( за темою, за модулем в трьох рівнях складності, з усього курсу в цілому);

- різноманітність форм контролю – за розробленими критеріями у відповідності до особливостей конкретної дисципліни оцінюються завдання, вправи, тести різних рівнів, графічні роботи, творчі та дослідницькі роботи;

- єдність вимог до усіх студентів, що унеможливорює виявляти позитивне чи негативне ставлення викладача до нього;

- диференційний та індивідуальний підхід до надання необхідної консультації, врахування не тільки рівня знань, умінь та навичок, але й особистісні зусилля студента при досягненні поставленої цілі, його активність та пізнавальну самостійність, що у сукупності є дієвим стимулом у навчанні.

Використання ОМОУ в практиці вищої педагогічної освіти сприяє удосконаленню її якості: 1) забезпечує постійне інформування від усіх ланок системи організації самостійної роботи студентів, що підсилює зворотний зв'язок між суб'єктами управлінського процесу; 2) створює умови вибору оптимальних форм самостійної роботи з різним ступенем прояву самостійності та у відповідності до індивідуальних особливостей; 3) передбачає поєднання централізації та децентралізації в управління з



подальшим переходом на вищу ступінь – самоуправління; 4) студенти навчаються читати модель, працювати з нею згідно запропонованої символіки та в той же час готують себе до впровадження подібних моделей в практику майбутньої роботи.

В системі модульного навчання з використанням ОМОУ можливості здійснення зворотного зв'язку більш реальні, відкритість результатів самостійної пізнавальної діяльності дає можливість систематично проводити аналіз навчальної роботи студента викладачем та пропонувати йому вчасно необхідну допомогу, а не по закінченню вивчення курсу. Окрім цього навчання за принципами модульної системи створює умови для самоаналізу, самоуправління пізнавальною діяльністю. Проведений аналіз інформації, яку викладач отримав із ОМОУ забезпечує умови для вироблення комплексу управлінських дій, які спрямовуються на підвищення активності студентів, їх зацікавленості. Управлінський вплив може бути спрямований як на зміну зовнішніх умов так і на самого студента.

Використання ОМОУ дає можливість наочно показати результати навчальної діяльності студента, відкрито оприлюднювати успіхи та відставання окремих студентів, з'ясовувати причини та спільно знаходити вихід із ситуації, що склалася. Результати діяльності не можуть бути завищені або занижені, ОМОУ демонструє фактичний стан справ, тобто рівень прикладених зусиль відповідає отриманим результатам. Таким чином в повній мірі реалізується управлінський принцип справедливості.

Якість освіти – соціальна категорія, що визначає стан та результативність процесу освіти, його відповідність потребам та очікуванням суспільства (різних соціальних груп) у розвитку соціальної компетентності, громадянської позиції, професійних та особистісних властивостей. Традиційно сукупність показників, за якими визначається якість освіти включає такі аспекти діяльності освітньої установи, як зміст освіти, форми і методи освіти, матеріально-технічна база, кадровий склад і формально моніторинг спрямований на кількісну характеристику цих аспектів. Проте якість освіти у кожному конкретному закладі зароджується і вибудовується у поточному навчанні, і повинна забезпечуватися викладачем у відповідності до сучасних вимог.

В. Огнев'юк вважає головною проблемою об'єктивного оцінювання якості української освіти невизначеність механізмів проведення моніторингу якості освіти та об'єктивних показників, які забезпечують оцінювання закладів освіти, програм, підручників і навчальних посібників, рівня навчальних досягнень студентів, перспектив розвитку і створюють основу для конкуренції всередині країни, через що має відбутися підвищення якості освіти. Ця ситуація до певної міри є наслідком того, що навчання здійснюється за відсутності об'єктивного оцінювання реальних особистих зусиль того, хто навчається. Це зумовлено у першу чергу відсутністю управлінських і викладацьких кадрів, які готові та здатні застосовувати методи незалежного контролю у навчально-виховному процесі. Тому важливим є формування нового покоління педагогів у ланцюжку «викладач – випускник – фахівець» сприятиме підвищенню індексу людських ресурсів [14, с.8].

Сучасне бачення шляхів підвищення якості вищої освіти пов'язано із зміною парадигми оцінювання, що полягає в ідеї «петлі якості», зміст якої, як зазначає Т.І. Краснова, у зміні традиційної функції оцінювання – констатація недоліків і «покарання» - на систему управлінських дій «навчання – оцінка – покращення – оцінка» [9, с.49]. У цьому ланцюгу закладені основи технології контролю і оцінювання результатів навчальної діяльності студентів. Технологічність процесу навчання передбачає певний алгоритм, такий спосіб управління навчальною діяльністю, що гарантує отримання запланованих результатів навчання, при цьому не шкодячи свободі вибору та принципам професійної підготовки.

З метою здійснення об'єктивної оцінки результатів діяльності Ю.Г.Татур пропонує вирішити дві суміжні задачі:

- описати результат, що плануються, із чітко визначеними ознаками, щоб не виникало можливості неоднозначного його тлумачення;
- створити інструментарій, що дозволяє виявляти відповідні ознаки і визначати їх інтенсивність, а також розробити порядок переведення результатів вимірювання у прийняту шкалу оцінок. [20, с. 23]

Функція оцінювання в навчальному процесі тісно пов'язана з функцією контролю. Оцінка – це наслідок контролю, його

результат. Основна функція оцінки – встановлення ступеня відповідності оцінюваного об'єкта вибраному еталону. Еталон, як зразок, міра, що слугує для зберігання і передачі будь-якої одиниці або величини, може бути «розкладений» на окремі характеристики – критерії, за якими буде здійснюватися оцінка.

Бально-рейтингова система оцінювання успішності дозволяє студентам: структурувати зміст учбово-пізнавальної діяльності; організувати їх самостійну роботу у процесі навчання; бачити результати своєї учбово-пізнавальної діяльності і зараніше їх прогнозувати; реалізувати можливість вибору завдань та пережити ситуацію успіху.

Згідно досліджень С.І.Подмазіна, контрольньо-оціночний етап навчального процесу має включати: залучення студентів до контролю за перебігом навчальної діяльності (парні і групові форми взаємоконтролю, самоконтроль); участь студентів у виправленні допущених помилок, неточностей, осмислення їх причин (само- і взаємоаналіз); надання студентам по можливості самостійно або за допомогою викладача, інших студентів порівнювати отриманий ними результат з критеріями еталона (мети); використання механізмів «цінування» (позитивного ставлення до успіху студента) та «оцінювання» (виставлення оцінок, балів за кожне заняття, рейтингових оцінок тощо) не тільки кінцевого результату, але й процесу навчання [17, с.167-168].

Викладач повинен сам визначитися із стилем педагогічної діяльності, тобто взаємодії в аудиторній роботі. У вітчизняній педагогіці виділяються три стилі керівництва учителя: демократичний, авторитарний та схильний до потурання («ліберальний») [10, с.5]. Авторитарний стиль педагога проявляється як в неуважності до стану учня у момент контролю та оцінювання, створенні несприятливої емоційної атмосфери, так і в чіткому планомірному проведенні перевірок та виставленні оцінок на кожному уроці. Ліберальний, «схильний до потурання» тип керівництва характеризується низькою увагою до незадіяних в опитуванні учнів, не дотримуються часового регламенту перевірки та виставлення оцінок, тощо. Така типологія засуджує два перші стилі керівництва як недопустимі і схвалює лише демократичний підхід педагога, в якому знаходить прояв позитивна емоційна реакція на відповіді учнів,

переважають способи заохочення над спонуканням, допускається заперечення оцінки учнем на занятті. З точки зору нового бачення освітнього середовища, В.А.Ясвін оцінювання сприймає «природним і необхідним елементом освітнього процесу, але можливості для ефективного особистісного розвитку воно забезпечує тільки у випадку доброзичливої, діалогічної, суб'єкт-суб'єктної міжособистісної (а не між-рольової) взаємодії всіх його учасників» [23, с.245].

Проте формування стилю керівництва педагога відбувається на основі його індивідуальних особливостей та типу особистості.

У педагогічній теорії оцінки і структури засвоєного є важливою складовою експертизи розвитку студентів і якості освіти у цілому, а контроль розглядається як засіб отримання викладачем інформації про якість засвоєння, просування у розвитку студентів, ефективності застосування тих чи інших засобів.

Контрольно-оціночний етап у навчального процесу у виші може спричиняти конфліктні ситуації. За спостереженнями британського незалежного консультанта з питань вищої освіти Девіда Жака, оцінка студентів створює проблеми і не несе цінності «зворотного зв'язку», якщо: студенти дізнаються критерії оцінки їх знань постфактум, коли оцінка вже виставлена; чітко сформульовані критерії не подаються заздалегідь; перевірені роботи повертаються студентам занадто пізно [6, с.42].

У контексті Болонських угод в якості механізму оцінювання використовується накопичувальна система балів за результати учбово-пізнавальної діяльності студента. Зінкевич виокремлює дві групи показників якості навчання: показники, що характеризують якість навчального процесу, для яких метою є визначення рівня та динаміки учбових досягнень студентів; показники, що характеризують рівень підготовки студентів, а метою є виявлення сильних і слабких моментів, які формують компетентності і компетенції студентів .

«Студентів рідко просять оцінити їх власну роботу, чи роботу їх колег – ось фактор, який може найсерйознішим чином відобразитися на їх професійній компетенції. Якби від студентів вимагали хоча б побіжно прокоментувати сильні та слабкі сторони власних есе, а також те, стосовно чого в представленому есе вони хотіли б отримати коментарі викладача, це, як мінімум,

гарантувало б те, що студенти більш уважно сприймали отримані оцінки». Девід Жак дає рекомендації: використовувати більш широкий спектр методів оцінки знань студентів у відповідності з розумінням цілей їх діяльності та учіння, та у відповідності до їх власних побажань; делегувати функцію оцінки знань самим студентам і чітко сформулювати критерії оцінки; на заняттях з курсів природничих та технологічних дисциплін давати студентам розробити свої власні вправи [6, с.43].

В першу чергу викладачу необхідно визначитися, на яку сферу спрямована оцінка: знання чи уміння, або, можливо, виховні аспекти. Увага до формування компетентностей в сучасній освіті спонукає педагогів переорієнтувати процес навчання із засвоєння знань на формування умінь і компетенцій. У цій справі може стати корисною визнана в Америці таксономія освітніх цілей Блума, як зручна класифікація для подальшого планування та здійснення контролю і оцінювання. Bloom виділив шість рівнів мислення: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез та оцінювання. Побудова навчальних завдань і тестів у відповідності до означеної таксономії буде запорукою систематичного і планомірного контролю і корекції результатів навчальної діяльності студентів.

Основні труднощі у розробці необхідного тарифікатора і одночасно його відмінності від раніше створених пов'язані з тим (згідно Ю.Г.Татур), що компетенція має складну компонентну структуру, яка включає:

Гностичний компонент, що характеризує знання студента як основу компетенції;

Функціональний компонент, що характеризує вміння студента виконувати певні дії;

Ціннісно-етичний компонент, що опирається на особистісні якості студента і характеризує його відношення до здійснюваної діяльності. (відношення до управлінських функцій)

Перші два компоненти складають потенціал компетенції, а третій багато в чому визначає ступінь його реалізації у практичній діяльності.

Запропоновано складати тарифікатор «із трьох самостійних таксонометричних таблиць, кожна із яких дозволяє описати рівень розвиненості (рівень засвоєння) одного із компонентів компетенції шляхом диференціації вимог «повинен знати»,

«повинен уміти» та характеру відношення особистості до здійснюваної діяльності».

Ю.Г.Татур з Ю.Г.Фокіним розробили таксонометричні таблиці, які в сукупності представляють тарифікатор, який на їх думку доцільно використовувати для діагностики потенціалу компетенцій, а саме їх гностичного та функціонального компонентів. Матриця представляє 16 можливих поєднань гностичних та функціональних компонентів різного рівня розвиненості. [20, с.24]

Спираючись на дослідження Ю.Г.Татур, можна стверджувати, що запропонований тарифікатор фактично відображає визначені показники до кожного із чотирьох рівнів у кожному компоненті (гностичному, функціональному та ціннісно-етичному). У дослідженні рівня підготовленості студентів з певного курсу доцільно викладачам розробляти аналогічні тарифікатори, у яких особлива увага повинна привертатися на ціннісно-етичний компонент, що встановлює відношення до навчання, трудової діяльності та професійної спрямованості.

Аналізуючи матрицю двох компонентів, та їх можливі сполучення, ми бачимо, що не можуть набуватися уміння на високому рівні без бази (основи) фундаментальних наукових знань на високому рівні. В той же час і наявність високого рівня знань не є запорукою для перетворення їх в уміння.

На основі проведених досліджень запропоновано представити потенціал майбутнього вчителя технологій, що ґрунтується на таксонометричному підході.

Вивчаючи коректувальний контроль у навчальному процесі вищої школи, Н.В.Ізотова визначає його як інформаційно-констатувальну, діагностико-навчальну і рефлексивну взаємодію всіх учасників процесу навчання, метою якого є підвищення якості навчання. До показників якості навчання, на які контроль здійснює безпосередній вплив, віднесено зокрема: рівень навченості, окремі якості знань, умінь і навичок (правильність, усвідомленість, гнучкість, міцність); мотиви вивчення предмету; рівень самоконтролю і пізнавальної активності, а також сформованість професійно важливих якостей особистості майбутнього фахівця (організованість, критичність розуму та самокритичність) [8, с.147].

У наш час науковці пропонують використовувати інноваційні технології контролю, сутність яких полягає в тому, що використовуються різні форми, види, методи контролю при виконанні різних видів навчальної діяльності. Оскільки підготовка вчителів технології передбачає опанування ними багатьох технік художньої обробки матеріалів, то контрольні заходи у курсах художньо-практичного циклу мають стосуватися не стільки засвоєння знань, скільки набуття умінь, майстерності та художньо-творчого підходу до виконання виробів.

Узагальнюючи вище зазначене, можемо стверджувати, що якість підготовки вчителя технології у вищій школі регламентується викладачем засобами правильно побудованої системи контролю навчальних досягнень, коли вчасно оцінюються і заохочуються передові успіхи у навчанні, а помилки, недоліки або пасивність становлять серйозну перепону до отримання належного рівня професійної компетентності.

Отже, розробка і обґрунтування організаційних моделей оперативного управління самостійною роботою студентів з метою формування самостійності як якості майбутнього вчителя дозволило дійти таких висновків:

1. Процес дизайн-підготовки майбутніх учителів технологій нами розглядається як відносно цілісна педагогічна система, представлені в такій структурі: мета навчальної діяльності; вибір студентом рівня складності навчального матеріалу; складання проекту власної діяльності; виконання самостійної роботи (з можливістю вибору форм та методів самостійної роботи над модулями в залежності від індивідуальних можливостей); контроль (що включає і самоконтроль); діагностика рівня навченості; корекція самостійної навчальної діяльності

2. Для наукового опису та обґрунтування системи організації самостійної роботи студентів використовується структурно-функціональний тип моделі. Така модель відображає зв'язок і взаємодію всіх ланок, та, поряд з тим, функції кожної ланки системи.

Модель є теоретично узагальненим відображенням системи, представляючи її інфраструктурно. Будучи подібною до системи, модель умовно, проте яскравіше виявляє її зв'язки, структуру, функції. Модель дає можливість аналізувати особливості

системи, впроваджувати і перевіряти експериментальні новації до того, як втілити їх в практику освіти.

У моделі проявляються всі ознаки системи. Основними серед них є наявність самотійних пов'язаних частин, наявність внутрішньої організації; підпорядкованість і співпідпорядкованість елементів; вплив умов середовища; цілеспрямованість по-суті; стійкість та динамічність; необхідність управління.

3. Мета функціонування системи – досягнення студентом достатнього рівня компетентності у галузі дизайну, розвиток креативності та художнього смаку як важливої професійної якості особистості. Мета реалізується у змісті, формах організації діяльності, які можуть варіюватися.

Критерієм оцінки ефективності системи дизайн-підготовки студентів у процесі виконання самотійної навчально-пізнавальної роботи є рівень креативності студентів та схильність особистості до самоактуалізації в професійній педагогічній діяльності.

4. Керівництво функціонуванням системи здійснює викладач та студент у співпраці, вирішують проблеми, що стосуються впровадження системи, керівництва педагогічним процесом та управління нею. Модель допомагає викладачу планувати розробку інформаційно-методичного забезпечення, вибирати форму та час консультації, слідкувати за успішністю, спостерігати систематичність навчальної діяльності та рівень виконання, вносити корективи у власну діяльність та діяльність студентів.

Було передбачено, що система буде функціонувати нормально, на оптимальному рівні, коли студент є водночас і об'єктом управління і суб'єктом, що здійснює процес просування від незнання до знання.

Впровадження організаційної моделі оперативного управління в роботу технолого-педагогічного факультету дозволяє формувати демократичний стиль діяльності та взаємовідносин у групі студентів, розвивати творчі здібності суб'єктів навчально-виховного процесу, залучати їх до керівництва цим процесом; забезпечити підготовку студентів, здатних жити у сучасному суспільстві.



## *Список джерел*

1. Абчук В.А. Философия и теория управления: учеб. пособие /В.А. Абчук, О.Я. Гелих. — СПб.: Изд-во ООО «Книжный дом», 2008.
2. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса педагогической подготовки специалистов. /В.П.Беспалько, Ю.Г.Татур – М., Высшая школа, 1989. – 141с.
3. Гранюк Л.О. Організація модульного навчання вчителів у системі підвищення кваліфікації: Дис. ... канд. пед. наук: / Л.О. Гранюк/ 13.00.01. – К., 1996. – 200с.
4. Ефремова Н.Ф. Современное тестирование в системе личностно ориентированного и развивающего обучения. /Н.Ф.Ефремова // Известия ЮО РАО. – 2004. – Вып. VI.
5. Ефремова Н.Ф. Развитие у школьников компетенций средствами тестирования /Н.Ф.Ефремова // Сбiрник наукових праць: Педагогика вищої та середньої школи. – Кривой Ріг: КДПУ, 2004. – Вип. 8.
6. Жак Дэвид. Прекратите оправдывать неприемлемое //Сборник рефератов статей по дидактике высшей школы «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению». - Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. - Мн., Пропилеи. 2001. – С. 40-45.
7. Зинкевич Е.Р. Оценка качества образования студентов медицинских вузов /Е.Р.Зинкевич [электронный ресурс] <http://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kachestva-obrazovaniya-studentov-meditsinskih-vuzov#ixzz2ujIoJPJZ>
8. Изотова Н.В. Корректирующий контроль как фактор повышения качества обучения в вузе. - Дисс. ... канд. пед. наук /Н.В.Изотова/ 13.00.08. – теория и методика профессионального обучения. – Брянск, 2004. - 217 с.
9. Краснова Т.И. Изменения стратегии оценивания учебной деятельности студентов: от приоритета оценки к приоритету учения /Сб. науч.-метод. статей «Оценивание: образовательные возможности. /Т.И.Краснова/ – Мн.: БГУ, 2006. – Вип. 4. – С. 48-64.
10. Курдюкова Н.А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема. Автореферат дисс. ... канд психол наук /Н.А.Курдюкова/ 19.00.07 – педагогическая психология, Спб, 1997. – 21 с.
11. Лернер Н.Я. Дидактические основы методов обучения /Н.Я.Лернер – М.: Педагогика, 1981. – 185с.
12. Назарова С.И. Системный подход в структуре непрерывного профессионального образования в сфере дизайна /С.И.Назарова [электронный ресурс] <http://media.min.by/files/items/lifelong/11/11>

13. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / А.М. Новиков // Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
14. Огнев'юк В. Проблеми та перспективи оцінювання якості української освіти. Моніторинг якості освіти: теорія та практика / В.Огнев'юк // Матеріали Всеукраїнської наукової практичної конференції, 16-17 грудня 2009 р. - К., 2009. - С. 6-8.
15. Пікельна В.С. Нові технології навчання //Трудова та професійна підготовка молоді: проблеми та шляхи їх розв'язання: /В.С.Пікельна/ Збірник наукових праць. - Кривий Ріг: І.В.І., 2002. – Вип. 4. - С. 4–11.
16. Пикельная В.С. Теоретические основы управления: Школоведческий аспект. /В.С.Пікельна/ – М.: Высш. шк., 1990. – 175 с.
17. Подмазин С.И. Личностно - ориентированное образование: Социально - философское исследование. /С.И.Подмазин/ – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
18. Сидоренко, В.Ф. Образование: образ культуры / В.Ф. Сидоренко // Техническая эстетика. — 1989. — № 1.
19. Сушанко В.В. Етапно-модульна технологія навчання – шлях досягнення заданої якості /В.В.Сушанко //Проблеми вищої школи. – К.: Вища школа, 1993. – Вип. 78. – С.7-11.
20. Татур Ю.Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования /Ю.Г.Татур //Высшее образование в России - №5, 2010. – С.22 – 31.
21. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А.Кальней. - М.: Рос. пед. агентство, 1998. - 354 с.
22. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. /П.А.Юцявичене– Каунас, Швиеса, 1989. – 272 с.
23. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию./В.А.Ясвин/ – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

### **3.4. Модернізація методичної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання на основі комп'ютерних технологій**

Реформування вищої освіти в Україні вимагає суттєвих змін у професійній підготовці майбутніх педагогів. Так, сучасний вчитель трудового навчання повинен не лише досконало знати свій предмет, але й уміти застосовувати інноваційні педагогічні технології, добирати оптимальні форми, прийоми і методи навчання, вирішувати нестандартні професійні ситуації. З огляду на певний розрив між теоретичним та практичним навчанням

майбутніх фахівців, що можна простежити у вищих навчальних закладах, більшість студентів виявляються не готовими до майбутньої професійної діяльності. Зокрема, методична підготовка майбутнього вчителя трудового навчання потребує посилення практичної складової, спрямованої на формування методичних умінь і навичок студентів, які вони можуть використовувати у подальшій педагогічній діяльності.

Модернізація освіти виступає найважливішою умовою успішного розвитку процесів модернізації суспільства. Адже саме у сфері освіти готуються й виховуються ті люди, які не тільки формують нове модернізаційне середовище суспільства, але яким саме й належить жити та працювати в цьому новому середовищі. Модернізація освіти – це процес, система підготовки людини до повноцінного життя в умовах модернізаційного суспільства. Як підкреслює українська дослідниця А. Бойко: «Світ за останні десять-п'ятнадцять років став дещо іншим. Іншою має бути й система підготовки людини до життя» [1, с. 5].

У науковій літературі термін «модернізація» розглядається як удосконалення, зміни, що відповідають вимогам сучасності, тобто надання минулому невластивих йому сучасних рис. Отже, модернізувати – означає удосконалити, змінити згідно з вимогами сучасних технологій. У словнику з освіти і педагогіки модернізацію освіти визначають як удосконалення системи освіти, її змісту, форм, методів по відношенню до нових державних освітніх стандартів та за вимогою перетворення у демократичну та правову державу з необхідністю подолання страху відставання від світових тенденцій суспільного розвитку [9, с. 314].

Проведений аналіз терміну «модернізація» дозволяє зробити висновок, що модернізація професійної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання – це оновлення принципів та підходів до професійної підготовки та удосконалення, змісту, форм та методів професійної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання на основі інформатизації освіти.

Р. Бужиков відмічає, що впровадження комп'ютерних технологій в навчальний процес, створює можливості для посилення зв'язку змісту навчання з повсякденним життям, сприяє наданню результатам навчання більш практичної

значущості, та здатності ефективно розв'язувати буденні життєві проблеми, задовольняти практичні потреби [2, с. 43].

Теоретичні засади методичної підготовки вчителя трудового навчання закладені у дослідженнях С. Батишева, В. Беспалько, Ю. Васильєва, В. Полякова, В. Симоненко, В. Сидоренка, Д. Тхоржевського та ін. Більшість вчених методичну підготовку вчителя розглядають, з одного боку, як процес формування у майбутніх учителів методичних знань і вмінь, з іншого – як сукупність знань і вмінь, що забезпечують оптимальність вибору або розробки методів і засобів навчання.

В. Симоненко і Є. Муравйов методичну підготовку вчителя трудового навчання визначають як систему знань, умінь, навичок, що забезпечує вчителю можливість попередньо проектувати, а потім здійснювати навчальний процес з певного навчального предмета [7, с. 17].

З метою більш глибокого розгляду методичної підготовки звернемося до визначення понять «підготовка» і «професійна підготовка». У тезаурусі професійної освіти термін «підготовка» використовується «... стосовно до прикладних завдань освіти, коли мається на увазі освоєння соціального досвіду з метою його подальшого застосування для виконання специфічних завдань практичного, пізнавального або навчального плану, але пов'язаних з певним видом діяльності. Термін вживається у двох значеннях: а) навчання – формування готовності до виконання майбутніх завдань б) готовність – наявність компетентності, знань і вмінь, необхідних для виконання поставлених завдань ... » [11, т.2, с. 272].

Професійна підготовка визначається як «... сукупність спеціальних знань, навичок і вмінь, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи у певній професії » [11, т. 2, с. 390].

Усі наведені вище визначення підпадають під значення «учіння спеціальним знанням, навичкам та вмінням». У той же час у професійній підготовці (складовою якої є методична підготовка) важлива роль відводиться другому значенню поняття «підготовка» – готовність до виконання визначених завдань, виражається в наявності певних компетенцій. Таким чином, методичну підготовку характеризують два аспекти: формування

готовності та стан готовності до реалізації методичних дій, обумовлених спеціальними вміннями і особистісними якостями.

Таким чином, зміст методичної підготовки вчителя трудового навчання формується на основі компетентнісного підходу до організації навчально-виховного процесу в сучасному ВНЗ, передбачає інтеграцію знань з техніко-технологічних і педагогічних наук, розуміння законів природи і суспільства. Він покликаний забезпечити реалізацію завдань щодо формування в учнів сучасної школи уявлень про техніко-технологічне середовище та соціально-економічні аспекти трудового життя, про форми їх взаємодії з технологічним середовищем і можливостями оволодіння основами технологічної культури.

Показником якості методичної підготовки фахівців у педагогічному вузі є рівень методичної майстерності, що передбачає наявність авторської методичної системи вчителя, для якого характерні прагнення до саморозвитку та професійної творчості, що виявляється в умінні бачити безліч варіантів вирішення одного і того ж поставленого завдання; у здатності трансформувати методичні рекомендації та теоретичні положення в конкретні.

Нині вчитель повинен реагувати на нові соціальні очікування, бути мобільним, здатним до творчого зростання і професійного самовдосконалення, сприйняття і творіння інновацій, тим самим бути готовим до оновлення своїх знань, збагачення педагогічної теорії і практики. Педагогічна освіта має бути спрямована на підготовку саме такого вчителя.

Сучасний учитель трудового навчання має володіти новими педагогічними й комп'ютерними технологіями, що забезпечуватиме формування професійної компетентності, мовної активності й готовності до міжкультурного спілкування у відповідних життєвих ситуаціях.

Дослідження комплексу проблем, пов'язаних з використанням у навчальному процесі комп'ютерних технологій, започатковані в роботах М. Жалдака, В. Зінченка, В. Клочка, Ю. Машбиця, В. Монахова, Н. Тализіної та ін. Їх основними напрямками є розширення та поглиблення теоретичних основ навчальних курсів завдяки можливостям унаочнювати навчальний матеріал, надавати постійний доступ до необхідної інформації.

Розробка впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес освітньої галузі «Технології» вимагає від майбутнього вчителя володіння професійними компетентностями. Саме тому в сучасних умовах виникла потреба удосконалення системи підготовки вчителів трудового навчання, обґрунтована у працях таких науковців, як: А. Алексюк, І. Богданова, Р. Горбатюк, Г. Луньова, Н. Морзе, Н. Ничкало та ін.

Основна мета трудового навчання (технології) – виховання творчої особистості, якнайповніший розвиток її інтересів, нахилів, здібностей, підготовка учнів до професійного самовизначення і трудової діяльності в умовах ринкових відносин. Предмет трудове навчання (технології) має розв'язувати такі основні завдання: трудове виховання, політехнічна освіта, поєднання навчання з продуктивною працею, створення умов для формування творчого ставлення до праці та професійного самовизначення.

Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст. визначає головною метою освіти створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості, як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. Саме тому в національній системі освіти пріоритетним напрямком є особистісний розвиток, який пов'язаний із формуванням творчого потенціалу, розвитку творчих здібностей.

Розв'язання даної проблеми в процесі трудового навчання пов'язане з доцільним використанням різних методів і засобів, у тому числі, й із застосуванням комп'ютерних технологій.

До проблеми використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі зверталися вчені: В. Биков, М. Бухаркіна, Р. Гуревич, І. Захарова, М. Мойсеєва, Є. Полат, І. Трайнев, І. Роберт та ін.

Актуальність використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі визначає необхідність підготовки майбутніх учителів трудового навчання до їх застосування.

Як свідчать результати досліджень, найбільш важливими позитивними чинниками інноваційної професійної діяльності вчителя є:

- прагнення до професійного зростання;

- творча ініціатива;
- здатність до самоаналізу;
- здатність до бачення психолого-педагогічних проблем.

Поряд з цим, необхідно зазначити, що є певні проблеми в теоретичній підготовці з використання комп'ютерних технологій та вивчення їх можливостей у навчальному процесі, особливо застосування програмних засобів, що орієнтовані на здійснення навчального процесу в педагогічному університеті.

З метою адаптації майбутнього вчителя трудового навчання та можливістю його навчання, роботи в інформаційному суспільстві виникає необхідність пошуку шляхів розв'язання цієї проблеми. Одним із шляхів її вирішення є впровадження в навчальний процес поряд з традиційною методикою навчання інноваційну, до якої відносяться комп'ютерні технології.

Як зазначає Р. Гуревич, сучасна педагогічна наука визначила перелік основних знань і вмінь, якими має володіти педагог у галузі комп'ютерних технологій:

1. Знати структуру та принципи роботи засобів комп'ютерної техніки, інформаційно-комунікативних технологій.
2. Знати можливості та галузі використання інформаційних технологій, автоматизованих навчальних систем, автоматичних систем управління та їх вплив на різноманітні сфери професійної діяльності, перспективи подальшого розвитку.
3. Знаходити принципи побудови та функціонування комп'ютерних технологій різних планів, знатися на автоматичних навчальних системах та методиці створення автоматизованих навчальних курсів.
4. Володіти методологією розробки та розв'язання задач за допомогою комп'ютерних технологій.
5. Уміти кваліфіковано застосовувати прикладні програми широкого та спеціального призначення.
6. Володіти навичками роботи з програмами автоматизованої підготовки документів, системами машинної графіки, редактором текстів, базами даних, електронними таблицями [4, с. 54].

На думку вчених В. Клочка, Ю. Машбиця, В. Монахова, Н. Тализіної комп'ютерна технологія навчання – це «технологія навчання, що заснована на принципах інформатики і реалізована за допомогою електронно-обчислювальних машин (комп'ютерів);

сукупність засобів (програмного і технічного забезпечення, теоретичних знань, методичних прийомів) і способів їхнього застосування для ефективної діяльності тих, кого навчають, і викладачів при самостійній роботі, на лекціях, практичних і лабораторних заняттях і т. ін.» [6].

Під поняттям «комп'ютерні технології» І. Булах розуміє систему методів, прийомів та способів, що забезпечують оптимальну реалізацію методик навчання та передбачають впровадження в навчальний процес комп'ютерної техніки, адекватної меті, принципам та умовам навчання.

При цьому мають на увазі:

- сукупність технічних засобів навчання і способів роботи з ними;
- опис науково обґрунтованих способів і засобів організаційного впливу на різні сторони діяльності студентів;
- навчальний предмет, що навчає таким діям;
- використання ідей програмованого навчання для одержання запланованих результатів навчально-виховної діяльності;
- інтегрований процес, пов'язаний з розв'язанням педагогічних завдань;
- компонент педагогічної діяльності;
- навчальна дисципліна в рамках трудового та професійного навчання.

На відміну від І. Булах, В. Трайнев визначає такі компоненти комп'ютерних технологій навчання:

- традиційні методи комп'ютерного навчання (комп'ютерне навчання та комп'ютерний контроль);
- методи інформаційного ресурсу (комп'ютерне навчання на основі бази даних, технології гіпертексту, гіпермедіа технології, технології мультимедіа, комп'ютерна графіка);
- технології штучного інтелекту (евристичне навчання, метод прецеденту, метод фальсифікації);
- навчальне комп'ютерне моделювання (застосування комп'ютерного моделювання в методах аналізу ситуацій та ділових іграх, віртуальна реальність, комп'ютерне моделювання навчальних програм) [10].



На даний час одним з аспектів інформатизації освіти все потужніше постає технологічний аспект: молодих людей, що вступають у життя, необхідно навчити використанню комп'ютерних технологій – інструментарію існуючих систем та засобів інформаційного суспільства. Це, в свою чергу, вимагає відповідного сучасного рівня методичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання. Адже постійне оновлення фактичного матеріалу потребує багато часу на його осмислення та опанування майбутніми вчителями, а традиційна методика, що існує зараз при передаванні знань (пояснення нового матеріалу, відтворення його, постановка і розв'язок завдань, контроль знань і вмінь), не дає достатньої та раціональної, з методичної точки зору, можливості вчителям трудового навчання.

Проблема невідповідності існуючої традиційної методики навчання майбутніх учителів до процесу навчання учнів комп'ютерним технологіям породжує необхідність розробки істотно нової методики навчання, що дає змогу робити акцент саме на навчання комп'ютерних технологій. Володіння учнем комп'ютерними технологіями ми розуміємо як здатність створювати інформаційні продукти за допомогою комп'ютера (розглядаємо як процес проектування і створення інформаційного продукту за допомогою засобів комп'ютерних технологій). На даний час методика навчання комп'ютерним технологіям не розглядається з точки зору створення саме інформаційного продукту, а цей напрямок нам здається більш доцільним, ніж нині діючий (який спрямовує учнів на опанування універсальними вміннями користувача, тобто на ознайомлення учнів з функціональними можливостями кожного програмного продукту, на формальне опрацювання навичок за допомогою програмних засобів).

Використання комп'ютерних технологій у процесі предметів трудове навчання та технології дає можливість, впливати на мотиваційну сферу школяра, викликати інтерес в учнів, як за рахунок використання самого комп'ютера, так і можливостей сприйняття, перетворення та подачі інформації.

Можливості використання комп'ютерних технологій як засобу в процесі вивчення предмету трудове навчання (технології) показано на рис. 3.4.1. Майбутнім педагогам необхідно зауважити, що використання програмних засобів,

таких як електронні підручники й навчальні посібники, мультимедійні енциклопедії, відкриває доступ учням до великого об'єму нової інформації, що в традиційному вигляді (на паперовій основі) практично не реалізується. Це сприяє вихованню в учнів здатності відчувати, бачити проблеми. Бачення проблем це одна з важливих ознак творчої особистості. Тому навчальний матеріал учням повинен презентуватися проблемно, дискусійно, з розкриттям різних точок зору, підходів, альтернативних рішень тощо.

При вивченні такого матеріалу учень не є сторонньою особою, а стає активним учасником подій, ситуацій, висловлює свою думку, своє ставлення до проблеми. Крім того, він учиться за допомогою комп'ютера вести пошук шляхів розв'язання проблеми, запускати програму, користуватись електронним довідником, виділяти необхідну інформацію, її друкувати тощо.



Рис. 3.4.1. Педагогічні можливості комп'ютерних технологій

У діяльності сучасної людини існує немало трудомістких інформаційно-пошукових, обчислювальних та інших подібних операцій, що допоможе виконати комп'ютер за наявності відповідного програмного забезпечення і його вмілого використання. Не звільняючи учнів від необхідності навчитися користуватися звичайним довідковим матеріалом, ми в той же

час готуємо їх до майбутньої трудової діяльності в умовах сучасного автоматизованого виробництва.

Під час викладання предмету «Трудове навчання (технології)» нами виділено наступні проблеми, що постають перед майбутніми вчителями:

- проблема невизначеності мети навчання комп'ютерним технологіям;
- проблеми з викладанням змісту розділу: проблематичним залишається питання надмірності фактичного матеріалу у порівнянні з кількістю годин, що передбачені програмою; проблема співвідношення у формуванні теоретичних знань і практичних умінь учнів;
- проблема організації практичної роботи учнів у комп'ютерному класі;
- проблема оцінювання знань і вмінь учнів за цими темами.

Вирішення та усунення існуючих проблем можливе за умов орієнтації процесу підготовки майбутнього вчителя трудового навчання на опанування засадами технологічного навчання (технологічної освіти). *Основою технологічного навчання є перетворююча діяльність учня, що націлена на виготовлення необхідного «продукту» за допомогою роботи з інформацією й іншими ресурсами та розвиток у школярів здатностей на розумне здійснення дії, а не просте відтворювання фактів.*

Концепцію навчання технології у середніх навчальних закладах (в галузі дизайну та проектування) було розглянуто М. Павловою (1996), аспекти технологічної освіти викладено у професійній педагогіці С. Батишева. В Росії під керівництвом вчених Ю. Шафріна, Н. Макарової було видано підручники з комп'ютерних технологій як окремого курсу для середньої та вищої шкіл, в основу котрих покладено опис технологій роботи з прикладними програмними засобами.

*Технологічна освіта* – освітня галузь, що націлена на створення навчального середовища для розвитку в учнів здатностей в галузі технології й виготовлення необхідного «продукту» за допомогою роботи з різними матеріалами, інформацією й іншими ресурсами. Це навчання, орієнтоване на індивідуальність кожного учня.

Педагогічні основи технологічної освіти обґрунтовані у роботі М. Павлової. *Основою технологічної освіти* є перетворююча діяльність, що містить у собі дві основні складові: процес проектування і процес виконання. *Змістом* є технологічне знання (тобто знання, що повинне давати можливість учню здійснювати дії, а не просто відтворювати факти) та процес технологічної діяльності. *Виконання* є одним з важливих етапів технологічної діяльності. І незважаючи на те, що на нього приділяється до 50% навчального часу, інші етапи процесу (постановка завдання, проектна діяльність) є не менш важливими. Адже саме вони дозволяють сформувати творчу людину, здатну відповідати вимогам сьогодення.

Найбільш поширеним *методом технологічного навчання* є репродуктивний, який з накопиченням учнями відповідних знань, умінь та навичок перетікає в продуктивний. Важливий метод навчання – активне включення учнів у процес проектування, моделювання і виготовлення об'єктів за допомогою проектів. Додатковими методами є вправи й аналіз. *Основною формою технологічного навчання* є практична робота.

Виходячи з вищезначених положень технологічної освіти, майбутнім учителям трудового навчання представлено методичну систему навчання учнів комп'ютерних технологій.

*Мета розділу* – сформувати технологічні знання, вміння та навички створення інформаційних продуктів за допомогою комп'ютера. (Мета може бути досягнута шляхом впровадження у навчальний процес методично підібраної системи спеціальних навчальних задач, що моделюють реальні завдання, що виникають в різних галузях людської діяльності, та доцільним застосуванням підходів до навчання).

*Завдання* – 1) сформувати в учнів технологічні знання та навички; 2) сформувати технологічні вміння розв'язання задач; 3) сформувати вміння структурування інформації; 4) навчити стратегіям пошуку інформації.

*Методичні підходи:*

1) *формально-операційний*. Мета навчання при даному підході – ознайомити з функціональними можливостями програмного забезпечення.

2) *задачно-технологічний*. Мета навчання – сформувати технологічні вміння і навички під час створення інформаційного продукту.

3) *задачний* (конструктивний). Мета підходу – сформувати вміння створювання інформаційного продукту за деяким зразком.

4) *проблемний* (евристичний) підхід. Мета навчання – розвинути проєктувальні та творчі здібності учня. Цей підхід передбачає, що учень самостійно розв’язує задачу з неявно заданою умовою (структурою), складає структуру та реалізує її, використовуючи певну технологію.

Для майбутнього вчителя трудового навчання принципова відмінність методики технологічного навчання від методики традиційного навчання в основній школі буде полягати в новій спрямованості навчальної мети.

Учні не повинні навчитися робити обмежене коло справ та робіт, як це традиційно було на уроках. Від них вимагають, в першу чергу, на прикладі доступних для вивчення технологій оволодіти наступними вміннями:

- обґрунтовувати мету діяльності з урахуванням суспільних потреб, приймати рішення по виготовленню інформаційних продуктів;

- знаходити та обробляти необхідну інформацію з використанням сучасної техніки;

- проєктувати предмет праці та технологію діяльності з урахуванням доступних в даних умовах матеріалів та технічних засобів;

- оволодіти набутими інформаційними знаннями, навичками та вміннями користування сучасною технікою, виконання технологічних операцій;

- здійснювати технологічні процеси при створенні інформаційного продукту, результати котрих мають споживну вартість;

- економічно та функціонально обґрунтовувати оптимальність процесу та результати своєї діяльності;

- оцінювати свої професійні інтереси та схильності.

При технологічному навчанні вчителю трудового навчання необхідно дотримуватися наступних вимог при підготовці до заняття:

1. Забезпечення науковості навчання. Зміст кожного заняття повинен відображати новітні досягнення науки й техніки в галузі інформаційних технологій та подальші перспективи її розвитку.

2. Здійснення зв'язку теоретичного та технологічного навчання. Вчителю пропонується у своїй практичній роботі використовувати знання учнів як зі спецкурсу, так і з інших предметів для найкращого розуміння матеріалу, що вивчається, розробляючи завдання так, щоб для їх виконання необхідно було комплексне застосування знань з ряду предметів. Тому що вміння, котрі ми намагаємося сформулювати в учнів, більшою частиною не можна відокремити в технологічних умовах в чистому вигляді, ізольовано від інших умінь.

3. Розвиток творчих здібностей учнів. Сутність цієї вимоги максимально заохочувати на заняттях прагнення учнів знайти найкращі способи, підходи до розв'язання та виконання деяких задач.

4. Виховання позитивних якостей особистості учня. Майбутньому вчителю доцільно організувати роботу групи так, щоб до неї були залучені усі учні та був забезпечений індивідуальний підхід до кожного. Необхідно забезпечити умови для активності, ініціативи кожного учня, сумлінне відношення до будь-якого виду роботи.

Виходячи з цих вимог, підкреслимо, що головною метою технологічного навчання для майбутніх учителів трудового навчання є практичне навчання учнів умінню систематизувати та використовувати одержані знання для розв'язання поставленої проблеми.

Використання комп'ютерних технологій на уроках трудового навчання дозволяє вчителям демонструвати й аналізувати прийоми виконання технологічних операцій, їх послідовність, спостерігати за процесом зміни об'єкту, побудови креслення і т.д. Завдяки комп'ютерній техніці, на уроках трудового навчання, з'являється можливість значно впливати на розвиток таких рис як уважність, спостережливість, зосередженість, що є важливими для творчої особистості.

Значні можливості комп'ютерних технологій полягають у розвитку технічного мислення. Особливість технічного мислення полягає в його теоретико-практичному характері, тобто нерозривній єдності понять, образів і практики. Це означає, що

теорія повинна безперервно перевірятися практикою, а практика – теорією. Тому саме для кращого засвоєння понять та образів, моделювання певних ситуацій доцільно використовувати комп'ютерних технологій. Важко отримати задовільне рішення більш-менш складної технічної задачі тільки умоглядним шляхом. Часто успіх рішення технічних задач значно залежить від того, на скільки ефективно унаочнена ситуація.

Техніко-конструкторські знання в учнів неможливо сформувати й розвинути, якщо учнів навчати тільки теоретично. Для цього потрібно виконувати практичні, лабораторні роботи, проводити експерименти, дослідження, приймати участь у технічній творчості. Дослідження показують, що ефективність практичної діяльності значно зростає під час використання комп'ютерної техніки, це пов'язано з тим, що вона активізує розумову діяльність учнів, що в свою чергу активізує їх практичну активність.

Важливою особливістю технічного мислення є його оперативність. Тобто за короткий проміжок часу треба прийняти правильне рішення. Така діяльність вимагає швидкого орієнтування в нестандартних ситуаціях, уміння швидко сприймати й розуміти інформацію, точно й за призначенням використовувати наявні знання, реагувати на ситуації, котрі виникають несподівано. Створення таких ситуацій можна урізноманітнити за допомогою комп'ютерних технологій.

Таким чином, у технічному мисленні поняття, образи й практичні дії займають рівноправне місце й знаходяться в складній і динамічній взаємодії між собою. Добре розвинене технічне мислення дає можливість людині швидко й легко переводити словесне технічне завдання в образи і схеми, а образи і схеми – у практичні дії.

Ефективність використання комп'ютерної техніки у техніко-конструкторських знаннях учнів була б значно вищою, якщо навчальний процес забезпечити спеціально підготовленими педагогічними програмними засобами. На сьогодні немає достатньої кількості програмних засобів, що відповідають викладеним вище вимогам. В основному використовуються програми, розроблені для використання в певних галузях виробництва, і адаптуються для використання у навчальному процесі, а саме PhotoShop, CorelDRAW, QuarkXPress, 3D Studio

МАХ, та ін., або стандартні програми Paint, текстовий та таблицний редактори Word і Excel. Аналізуючи різні класифікації програмних засобів, ми прийшли до висновку, що, класифікацію програмних засобів для трудового навчання бажано здійснювати в системі педагогічного ланцюжка «теорія – практика – контроль»:

- *демонстраційні* – використання таких програм дозволяє вчителю ілюструвати матеріал за допомогою зображень (статичних чи динамічних);

- *навчально-тренувальні*, ігрові, моделюючі програмні засоби, призначені для повторення, закріплення усвідомлених знань, формування вмінь, навичок їх застосування у практичній діяльності;

- *контролюючі* – призначені для використання під час поточного або підсумкового контролю знань учнів. Систематичне використання таких програм дозволяє відслідковувати динаміку успішності кожного учня;

- *комбіновані навчальні програмні засоби*, що при необхідності можуть містити у своїх змістових і операційно-діяльнісних компонентах усі вище перераховані призначення.

Для того, щоб програмні засоби в навчальному процесі були доцільними й ефективними важливо, щоб вони несли необхідну інформацію в цікавій формі, були послідовними, відповідали віковим особливостям учнів та ергономічним і санітарно-гігієнічним умовам.

Комп'ютерні технології повинні створюватись для включення в цілісну навчальну діяльність, але на сучасному етапі поки що існують обмежуючі чинники використання комп'ютерів для забезпечення потреб навчального процесу:

- недостатній попередній досвід і неврахування здібностей учнів;
- необхідність формування певних навичок роботи з комп'ютером;
- недостатня забезпеченість навчального процесу комп'ютерною технікою та програмними засобами.

Активне використання на уроках комп'ютерних технологій, телекомунікаційних засобів дозволяють говорити про впровадження інноваційних процесів, за допомогою яких відбуваються зміни різного плану: змінюється мета й зміст



навчальних планів, форми й методи навчання. Одним із інноваційних засобів використання комп'ютерних технологій на уроках трудового навчання є веб-квест.

Веб-квест як освітня технологія спирається на такий підхід до навчання, в процесі якого відбувається конструювання нового. Згідно даного підходу, вчитель виконує незвичну роль – стає консультантом, організатором і координатором проблемно-орієнтованої, дослідницької, навчально-пізнавальної діяльності учнів. Учителем створюються умови для самостійної розумової і творчої діяльності учнів і підтримується їхня ініціатива. У свою чергу, учні – це рівноправні «співучасники» процесу навчання, які поділяють зі своїм учителем відповідальність за процес і результати навчання.

Веб-квестом називається спеціальним чином організований вид дослідницької діяльності, для виконання якої учні здійснюють пошук інформації в мережі Інтернет за вказаними адресами. Веб-квести створюються для того, щоб учні вчилися використовувати отриману інформацію з практичною метою, дана технологія сприяє розвитку критичного мислення, аналізу, синтезу й оцінки інформації.

Таким чином, веб-квест поєднує в собі ідеї проектного методу та ігрових технологій в Інтернет-середовищі засобами веб-технологій.

Згідно аналізу літератури [3; 5], веб-квест – це захоплююча подорож мережею Інтернет, що припускає запити в різних пошукових системах, одержання досить значного об'єму інформації, її аналіз, систематизацію і подальшу презентацію. Це технологія, що дозволяє працювати в групах, розвиває конкурентність і лідерство. По суті, веб-квест – це інтерактивний процес, під час якого учні самостійно добувають необхідні знання. Роботу за технологією «веб-квест» можна використовувати скрізь, де є вихід в Інтернет, і залежно від навчального предмета, що вивчається.

У класичному розумінні веб-квест (*web-quest*) – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються Інтернет-ресурси. Як зазначає В. Шмідт, веб-квести – це міні-проекти, засновані на пошуку інформації в Інтернеті. Завдяки такому конструктивному підходу до навчання, студенти не тільки добирають і упорядковують інформацію,

отриману з Інтернету, але й скеровують свою діяльність на поставлене перед ними завдання, пов'язане з їх майбутньою професією. П. Шаматонova акцентує увагу на тому, що веб-квест – це захоплююча подорож в мережі Інтернет, яка передбачає запити в різних пошукових системах, отримання досить великого об'єму інформації, її аналіз, систематизацію і подальшу презентацію.

Отже, *технологія веб-квест* – це сукупність методів та прийомів організації дослідницької діяльності, для виконання якої студенти здійснюють пошук інформації, використовуючи інтернет-ресурси з практичною метою. Така технологія дозволяє працювати в групах (від трьох до п'яти студентів), розвиває конкурентність та лідерські якості студента, підвищить не тільки мотивацію до процесу здобування знань, відповідальність за результати діяльності та їх презентацію, а також ефективність якості освітніх послуг.

На думку Н. Кононец [5, с. 139-140] технологія веб-квест реалізується у такі етапи:

1. *Визначення теми.* Вчитель задає тему й створює проблемну ситуацію. Це найбільш відповідальний момент, тому що необхідно досить чітко й доступно визначити ролі учасників. Наприклад, вчитель апіорі задає ролі учням або сценарій веб-квеста, пропонує попередній план роботи й здійснює огляд усього веб-квеста.

2. *Вербалізація завдання.* Вчитель вербалізує конкретне завдання в рамках обраної теми, яке є зрозумілим, цікавим і здійсненним. При цьому він чітко визначає підсумковий результат самостійної роботи учнів, задає серію питань, на які потрібно знайти відповіді, окреслює проблему, яку потрібно вирішити, визначає позицію, яка повинна бути захищена, і вказує на іншу діяльність, спрямовану на переробку й представлення результатів, виходячи із зібраної інформації.

3. *Підбір Інтернет-ресурсів.* Вчитель заздалегідь підбирає та пропонує учням список посилань на Інтернет-ресурси (назви веб-сайтів із вказаними адресами та короткою анотацією). Така підбірка створюється для того, щоб школярі вчилися використовувати отриману інформацію з практичною метою.

4. *Пошук інформації.* Учні починають сам процес пошуку необхідної інформації в Інтернеті, користуючись при цьому

описом процедури роботи (методичні рекомендації, розроблені вчителем), яку необхідно виконати кожному учневі самостійно.

5. *Презентація.* Після цього учні повинні підготувати презентацію веб-квесту (результат – локальний веб-сайт на сервері навчального закладу чи Інтернет-сторінка), де доцільна повідомити тему, мету, засоби створення, використані Інтернет-ресурси, перспективні напрями роботи над темою.

6. *Оцінка виконаної роботи самими учнями.* Критерії оцінки можуть бути різними (див. табл. 3.4.1). По-суті, в оцінці підсумується досвід, отриманий школярами у процесі самостійної роботи. Іноді корисно по закінченню включити риторичні питання, що будуть стимулювати активність учнів у позаурочний час, окреслюючи перспективи подальших пошуків.

Таблиця 3.4.1.

### Критерії оцінки робіт учнів

	Середній	Достатній	Високий
<b>Розуміння завдання</b>	Включені матеріали, що не мають безпосереднього відношення до теми; використовується одне джерело, зібрана інформація не аналізується і не оцінюється	Включаються як матеріали, що мають безпосереднє відношення до теми, так і матеріали, що не мають відношення до неї; використовується обмежена кількість джерел	Робота демонструє точне розуміння завдання
<b>Виконання завдання</b>	Випадкова відбірка матеріалів; інформація неточна або не має відношення до теми; неповні відповіді на питання; не робляться спроби оцінити або проаналізувати інформацію	Не уся інформація узята з достовірних джерел; частина інформації неточна або не має прямого відношення до теми	Оцінюються роботи різних періодів; висновки аргументовані; всі матеріали мають безпосереднє відношення до теми; джерела цитуються правильно; використовується

	Середній	Достатній	Високий
			інформація з достовірних джерел
<b>Результат роботи</b>	Матеріал логічно не побудований і поданий зовні непривабливо; не дається чіткої відповіді на поставлені завдання	Точність і структурованість інформації; привабливе оформлення роботи. Недостатньо виражена власна позиція і оцінка інформації. Робота схожа на інші учнівські роботи	Чітке і логічне представлення інформації; уся інформація має безпосереднє відношення до теми, точна, добре структурована і відредагована. Демонструється критичний аналіз і оцінка матеріалу, визначеність позиції
<b>Творчий підхід</b>	Учень просто копіює інформацію із запропонованих джерел; немає критичного погляду на проблему; робота мало пов'язана з темою веб-квеста	Демонструється одна точка зору на проблему; проводяться порівняння, але не робляться виведення.	Представлені різні підходи до вирішення проблеми. Робота відрізняється яскравою індивідуальністю і виражає точку зору мікрогрупи

Деяко відмінним є визначення навчальних завдань для веб-квестів у Б.Доджа: А саме:

- переказ – демонстрація розуміння теми на основі представлення матеріалів з різних джерел в новому форматі: створення презентації, плакату, розповіді;
- аналіз – пошук і систематизація інформації;
- компіляція – трансформація формату інформації, отриманої з різних джерел: створення книги кулінарних рецептів, віртуальної виставки, капсули часу, капсули культури;
- оцінка – обґрунтування окремої точки зору до проблеми;
- переконання – схилення на свою сторону опонентів або нейтрально налаштованих осіб;

- планування і проектування – розробка плану чи проекту на основі заданих умов;
- самопізнання – будь-які аспекти дослідження особистості;
- журналістське розслідування – об’єктивне дослідження інформації (розподіл думок і фактів);
- творче завдання – створення п’єси, вірша, пісні, відеоролика.
- наукові дослідження – вивчення різних явищ, відкриттів, фактів на основі унікальних он-лайн джерел.

Фактично, у результаті навчання за цією технологією учні повинні створити власний веб-квест – веб-сторінку (окремий документ у мережі Інтернет, який має свою адресу, або у локальній мережі навчального закладу), чи веб-сайт (групу взаємопов’язаних веб-сторінок, присвячених конкретній тематиці). По суті своїй, веб-квест як освітній продукт, створений школярами, є своєрідним веб-вузлом, виконаним у спеціальних програмних додатках (Microsoft FrontPage, Publisher тощо), або засобами безкоштовних хостингів (типу <http://ucoz.ua/>) і являє собою повноцінне гіпертекстове середовище.

Щоб дана робота була максимально ефективною, веб-квест (спеціальним чином організована web-сторінка) повинен містити наступні частини:

- введення, в якому описуються терміни проведення, і задається початкова ситуація;
- цікаве завдання, що можна реально виконати;
- набір посилань на ресурси мережі, необхідні для виконання завдання. Деякі (але не всі) ресурси можуть бути скопійовані на сайт даного веб-квеста, щоб полегшити таким чином викачування матеріалів. Вказані ресурси повинні містити посилання на web-сторінки, електронні адреси експертів або тематичні чати, книги або інші матеріали, наявні в бібліотеці або у вчителя. Завдяки вказівці точних адрес при виконанні завдань учні не витрачатимуть зайвого часу на пошук інформації;
- опис процесу виконання роботи. Він повинен бути розбитий на етапи з вказівкою конкретних термінів;
- деякі пояснення щодо обробки отриманої інформації: спрямовуючі питання, дерево понять, причинно-наслідкові діаграми;

– висновок, що нагадує що вивчали, чого вони навчилися, виконуючи дане завдання; можливо, шляхи для подальшої самостійної роботи за темою або опис того, яким чином можна перенести отриманий досвід в іншу область [3].

Веб-квести найкраще підходять для роботи в міні-групах, проте існують і веб-квести, призначені для роботи окремими учнями.

Форми веб-квеста також можуть бути різними. Найбільш популярні:

– Створення бази даних з проблеми, всі розділи якої готують учні.

– Створення мікросвіту, в якому учні можуть пересуватися за допомогою гіперпосилань, моделюючи фізичний простір.

– Написання інтерактивної історії (учні можуть вибирати варіанти продовження роботи; для цього кожного разу вказуються два-три можливі напрями).

– Створення документа, що дає аналіз якої-небудь складної проблеми і що запрошує учнів погодитися або не погодитися з думкою авторів.

– Інтерв'ю on-line з віртуальним персонажем. Відповіді і питання розробляються учнями, що глибоко вивчили дану особу. (Це може бути політичний діяч, літературний персонаж, відомий учений, інопланетянин і т.п.) Даний варіант роботи краще всього пропонувати не окремим учням, а міні-групі, одержуючи загальну оцінку (яку дає решта учнів і вчитель) за свою роботу.

– Робота з веб-квестами може бути запропонована і як домашнє завдання для учнів, які цікавляться предметом, її можна провести в класі за наявності спарених уроків. Добрий результат дає даний вид діяльності при підготовці до олімпіад, оскільки розширює світогляд та ерудицію. Реальне розміщення веб-квестів в мережі у вигляді web-сайтів, створених самими школярами, дозволяє значно підвищити мотивацію учнів та досягнення кращих навчальних результатів

Науковці виділили три критерії для класифікації веб-квестів:

*За тривалістю виконання:* короткострокові та довгострокові.

*За предметним змістом:* монопроекти, міжпредметні веб-квести.

*За типом завдань,* які виконують учні: переказ, компіляційні загадки, журналістські, конструкторські, творчі,

переконуючі, розв'язок спірних проблем, самопізнавальні, аналітичні, оцінні, наукові [3; 10].

Завдання на **переказ** є самими примітивними і становлять найпростіший приклад використання Інтернет як джерела інформації та вважається веб-квестом за умови:

- формат і форма доповідей учнів відрізняється від оригіналів матеріалів, матеріал тексту не є простим копіюванням тексту з Інтернету в текстовий редактор;
- учнів вільні у виборі того, про що розповідають і яким чином організують знайдену інформацію;
- учнів використовують навички збирання, систематизації та обробки інформації [1].

Сутність **компіляційного завдання** полягає в тому, що учні мають взяти інформацію з різних джерел і привести її до єдиного формату. Підсумкова компіляція може бути опублікована в мережі Інтернет або представлена у вигляді нецифрового продукту, наприклад, книгою.

Веб-квест, що створений на основі **завдання-загадки**, потребує синтезу інформації з набору джерел і створення головоломки, що неможливо розв'язати простим пошуком відповіді на сторінках мережі Інтернет. Навпаки, необхідно придумати загадку, розв'язання якої потребує:

- засвоєння інформації з множини джерел;
- складання інформації в єдине ціле за допомогою висновків, узагальнень з різних джерел інформації;
- виключення хибних відповідей, що спочатку уявлялися правильними, а в процесі розгляду стали хибними.

У **журналістських веб-квестах** учні мають зібрати факти та організувати їх у жанрі репортажу новин, інтерв'ю і т. ін.

**Конструкторський веб-квест** потребує від учнів створення продукту або плану з виконання раніше визначеної мети в певних межах.

**Творчий веб-квест** вимагає від учнів створення продукту в заданому форматі. Творчі проекти подібні конструкторським, проте є вільними і непередбачуваними в своїх результатах. У процесі оцінки таких проектів необхідно більше уваги приділяти творчості й самовираженню учнів.

**Веб-квести з розв'язання спірних проблем** передбачають пошук і представлення різних, а інколи суперечливих думок з однієї проблеми і спробу привести їх до консенсусу.

Таким чином, веб-квест як вид проектної діяльності має ряд позитивних чинників, що впливають на розвиток учнів і відображені на рис. 3.4.2.

Фактично, у результаті навчання за цією технологією учні повинні створити власний веб-квест – веб-сторінку (окремий документ у мережі Інтернет, що має свою адресу), чи веб-сайт (групу взаємопов'язаних веб-сторінок, присвячених конкретній тематиці).

З метою методичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання на заняттях з курсу «Основи домашнього господарювання» на 4 курсі пропонувалося розробити веб-квест до варіативного модуля програми в 9 класі «Технологія зберігання і заготівлі продуктів». *Мета веб-квесту:* формування мотивів навчальної діяльності, розвиток умінь пошуку, переробки та представлення інформації по темі в електронному форматі.

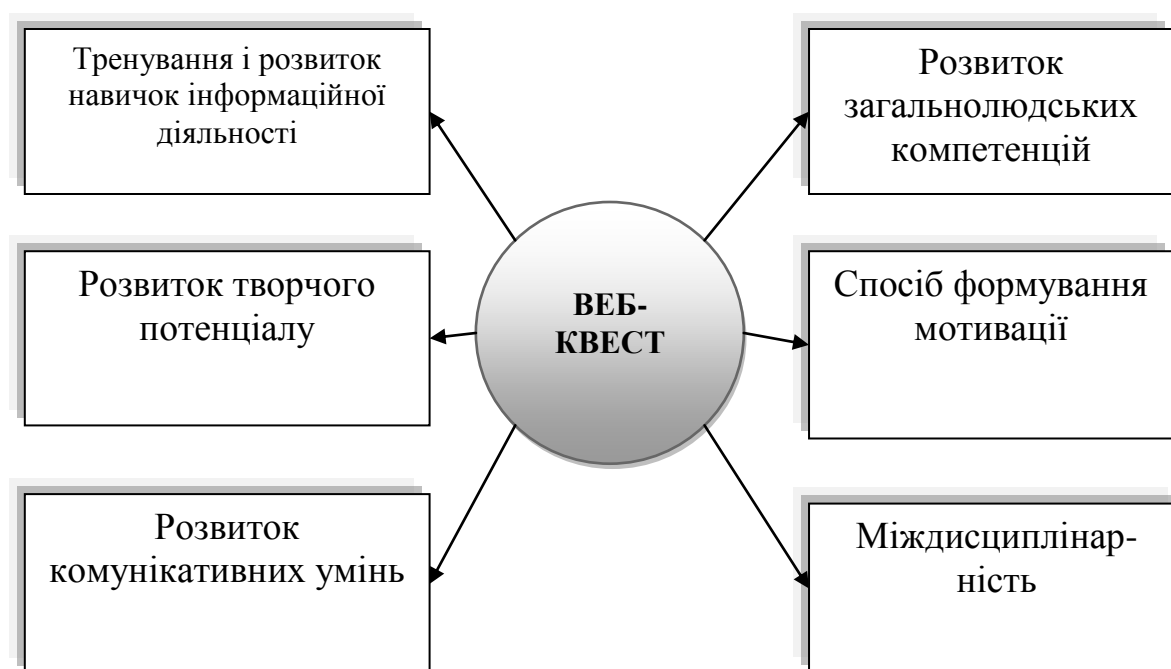


Рис.3.4.2. Методичний потенціал веб-квест технологій

У завданні до веб-квесту вказуються групи і ролі учасників проекту, визначаються форми представлення кінцевого результату. Учасникам пропонується розподілитися по групам, кожна з них у своїй роботі відображає одну з позицій, у контексті якої проводиться вивчення варіативного модуля «Технологія заготівлі та зберігання продуктів». При виборі групи учасники



веб-квесту можуть орієнтуватися на свої здібності, інтереси, вподобання та нахили, або ж, навпаки, спробувати себе у «незвичній для себе ролі». Наводимо орієнтовний зразок інструкції веб-квесту.

***Веб-квест «Технологія заготівлі та зберігання продуктів»***

<b>Спрямова-ність</b>	Технологія заготівлі та зберігання продуктів	<b>Кількість</b>	15-18 учнів	<b>Вік учнів</b>	14-15 років
<b>Тип</b>	Веб-квест		<b>Місце проведення</b>	Комп'ютерний клас з доступом до Інтернет	
<b>Автор</b>	Кулінка Юлія Сергіївна (старший викладач кафедри педагогіки та методики технологічної освіти КПІ ДВНЗ «КНУ») Романова Катерина Олексіївна (студентка технолого-педагогічного факультету)				
<b>Завдання</b>	<i>Методичні завдання:</i> сформулювати мотиви навчальної діяльності; активізувати пізнавальну діяльність учнів; розвивати комунікативні, креативні здібності учнів; виховувати зацікавленість обраним модулем як навчальною дисципліною. <i>Уміння та навички, що формуються:</i> пошук, обробка та використання інформації; вміння користуватися комп'ютером, працювати з Інтернет-ресурсами, створювати веб-сайт у Microsoft FrontPage, презентації у PowerPoint та буклету Publisher.				
<b>Результат</b>	Створення локального веб-сайту у Microsoft FrontPage. Створення презентацій у рамках обраної дисципліни та загальної презентації веб-квесту. Створення рекламного буклету				
<b>Ресурси</b>	Комп'ютер з мережею Інтернет				
<b>Інтернет-ресурси</b>	«Технологія заготівлі і зберігання продуктів» Режим доступу: <a href="http://domgosp.ucoz.ua/">http://domgosp.ucoz.ua/</a>				

### ***Орієнтовні розділи веб-квесту:***

1. **Вступ** – короткий опис теми веб-квесту. Доцільно розмістити на Домашній сторінці.

2. **Новини.**

3. **Цікаво почитати** (подивитись).

4. **Потрібно знати.**

5. Використані **матеріали** – сторінка, яка містить посилання на Інтернет-ресурси, що використовувалися для створення веб-квесту.

6. Обов'язково передбачити сторінку **Розробники веб-квесту**. На сторінках освітнього веб-квесту розмістити розроблені учасниками проекту презентації.

### ***Порядок роботи:***

1. Розбийтеся на групи по 3 особи в кожній.

2. Кожен з членів групи повинен обрати собі одну з ролей. У кожного – своя роль, ролі не повинні повторюватися! Кожна роль передбачує виконання певних завдань, упоратися з якими вам допоможуть Інтернет-ресурси. Після виконання всіх завдань члени групи звітують про проведену роботу, обговорюють її результати.

**Ролі: Теоретики.** Ваше завдання вивчити Інтернет-ресурси з: теорії консервування; якість сировини для консервування; способи консервування харчових продуктів; тара та упаковка для консервування.

*Інтернет-ресурси з теорії консервування:*

<http://uk.wikipedia.org/wiki>;

<http://agrobiznes.org.ua/node/280>;

[http://kuking.net/8\\_261.htm](http://kuking.net/8_261.htm);

<http://vkus.by/index.php?a=118>;

<http://zdorovo-tak.ru/sposoby-koservacii.html>

**Технологи.** Вам потрібно вивчити за допомогою Інтернет-ресурсів історію консервування; технологію домашнього консервування; загальні прийоми консервування.

*Інтернет-ресурси з технології консервування:*

<http://znaimo.com.ua/>;

<http://ktoperviy.ru/eda/sposoby-konservacii-ryby.html>;

[http://www.xliby.ru/kulinarija/domashnee\\_konservirovanie/p2.php](http://www.xliby.ru/kulinarija/domashnee_konservirovanie/p2.php);

[http://kuking.net/8\\_261.htm](http://kuking.net/8_261.htm);

<http://www.smakota.org.ua/>;

<http://www.youtube.com/>; <http://www.coolreferat.com/>

**Дослідники.** Вам необхідно дослідити дуже важливу тему – поживна цінність продуктів рослинного та тваринного походження, їх значення в раціоні людини; відсоток зберігаємих вітамінів та мінералів після технологічної обробки.

*Інтернет-ресурси з поживної цінності продуктів рослинного та тваринного походження:*

<http://ua-referat.com/>; <http://max-body.ru/raznoe/spravochnaja-informacija/>;

<http://ua.textreferat.com/referat-1167.html>;

<http://otherreferats.allbest.ru/>;

<http://womanadvice.ru/konservirovannye-persiki>;

<http://www.coolreferat.com/>.

**Комп'ютерний технолог.** Ваше завдання за допомогою технічних засобів розробити мультимедійну презентацію.

*Інтернет-ресурси з мультимедіа-презентаціями:*

<http://images.yandex.ua/>;

<http://www.youtube.com/>;

<http://video.yandex.ua/#top>;

<http://gotovim-doma.ru/view.php?g=6>

**План презентації веб-квесту:**

1. Керівник проекту називає свою роль, роль кожного члена групи, дає загальну характеристику ролям (чим займаються люди, які мають дану професію, яке було завдання Вашої групи). Демонструє загальну презентацію.

2. Для презентації веб-квесту слід підготувати про нього буклет у MS Publisher 2003.

3. Представити кінцевий продукт Вашої діяльності та пояснити, чому він створений саме таким (якими принципами ви користувалися при створенні веб-квесту).

Викладацький досвід показав, що методика веб-квест користується високою популярністю у сучасних студентів, активізує їх, сприяє підвищенню індивідуальності навчання та його якості. По суті, веб-квест – це дидактична структура, в рамках якої викладач формує пошукову діяльність студентів, задає їм параметри цієї діяльності й визначає її час. Він перестає бути «джерелом знань», а створює необхідні умови для їх пошуку. Дана технологія перетворює студентів з пасивних

об'єктів навчальної діяльності в її активних суб'єктів, не тільки підвищує мотивацію до процесу «здобування» знань, але й відповідальність за результати цієї діяльності та їх презентацію.

Таким чином, запропонований підхід до методичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання (технологій) на основі комп'ютерних технологій:

- дає можливість опанування майбутніми вчителями засадами технологічної освіти (мета, зміст, методи, форми технологічного навчання);
- дозволить майбутньому вчителю раціонально та доцільно підбирати фактичний матеріал до уроку;
- реалізовувати індивідуальний підхід у навчанні.

### *Список джерел*

1. Бойко А.І. Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій. Світоглядно-філософський аналіз / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. –К. : Знання України, 2009. – 380 с.
2. Бужиков Р.П. Дидактичний потенціал інтернет-технологій в сучасній системі освіти / Р.П. Бужиков // Проблеми освіти. – 2011. – №66. – С. 40 – 44.
3. Быховский Я. С. Образовательные веб-квесты / Я. С. Быховский [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ito.edu.ru/1999/III/1/15.Html>.
4. Гуревич Р.С. Возможности новітніх інформаційних технологій у підготовці педагогічний кадрів / Р.С. Гуревич, А.М. Коломієць // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 2. – С. 52-53.
5. Кононец Н. Технологія веб-квест у контексті ресурсно-орієнтованого навчання студентів / Н. Кононец // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Вип. 10. – Полтава, 2012. – Серія «Педагогічні науки». – С. 138–143.
6. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения : (Педагогическая наука) / Е. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 452 с.
7. Муравьев, Е. М. Общие основы методики преподавания технологии / Е. М. Муравьев, В.Д. Симоненко. – Брянск : ИЦ БГПУ, 2000. – 235 с.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2003. – 272 с.

9. Словарь по образованию и педагогике / За ред. В.М. Полонского. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.

10. Трайнев В.А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщение и рекомендации) : учеб. пос. / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. – М. : Изд.-торг. корп. «Дашков и Ко», 2008. – 280 с.

11. Энциклопедия профессионального образования : В 3-х тт. / Под ред. С. Я. Батышев. М. : АПО, 1999.

### **3.5. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей**

Однією з усталених тенденцій розвитку сучасної освіти є ускладнення професійної діяльності вчителя, розширення його функцій, перехід від транслявання переважно фактологічної інформації з незначною витратою часу на індивідуальне спілкування та виховання до посиленого виховного, психологічного та кореляційного впливу на учнів (В. Ковальчук)]. Відтак, у сучасних умовах ідеалом учителя є образ всебічно розвиненої особистості, спроможної долучитися до процесу суспільних і професійних перетворень; професіонала, який здатен до багатоваріативності педагогічних дій, прогнозування можливих результатів, володіє прийомами аналізу та самоконтролю, вміє педагогічно осмислювати нові соціально-економічні умови виховання, наслідки ринкових взаємовідносин, оцінити нові тенденції з позицій педагогічної діяльності й наукового бачення. Окрім того, учитель є лідером колективу, взірцем морально-етичних норм поведінки, мовленнєвої діяльності, організатором психологічного клімату та керівником взаємовідносин в учнівському колективі. Він є викладачем із обраного предмету, вихователем учнів, організатором й управлінцем навчальної та виховної роботи, керівником навчально-дослідної роботи учнів та ін. Сучасний компетентний вчитель, на думку С. Сисоєвої та Н. Волошиної, є ще компетентним консультантом, помічником, організатором педагогічної взаємодії. Ці важливі якості й риси мають знайти своє відображення в змісті професійної компетентності майбутнього вчителя, виокремлюючи в ньому професійно-

діяльнісний, комунікативний та особистісний компоненти.

У науковій літературі визначено [16; 23] концептуальні засади формування професійної компетентності майбутнього вчителя, а саме: створення чітко визначених мотивів і професійних цілей; здійснення самостійної проектної діяльності, скерованої на реалізацію проектних завдань і програм; професійну співпрацю в колективі; створення умов для розвитку особистості, її здатності до розробки власної стратегії професійної самореалізації та самовизначення. Призначенням цих заходів, на думку вчених (О. Вознюк і О. Дубасенюк, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кравцов, В. Пікельна [та інші]), є становлення в майбутнього вчителя вмінь особливим чином структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного розв'язання професійних завдань.

Із необхідністю постановки й вирішення різного роду завдань педагог стикається на всіх напрямках професійної діяльності, на всіх її етапах. У сучасних дослідженнях (О. Березюк, Н. Бордовська, С. Годнік, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Ю. Кравченко, Л. Красюк, Ю. Кулюткін та Г. Сухобська, М. Поташнік, А. Реан, В. Серіков, Л. Спірин, П. Щербань та інші) окреслюються перспективи використання педагогічних задач і ситуацій у процесі професійно-педагогічної підготовки, введення знань щодо функціонально-операційного спектру їх виникнення в навчально-виховному процесі та їх впливу на становлення професіоналізму особистості вчителя.

Ю. Кравченко [10], у результаті ретроспективного аналізу педагогічного досвіду як в Україні, так і за її межами, з'ясувала, що використання педагогічних задач на різних етапах розвитку системи професійно-педагогічної підготовки було неоднорідним. Якщо на ранніх періодах розвитку педагогічної науки педагогічний досвід подавався переважно у вигляді письмового опису, то з кінця ХІХ ст. професійні завдання та ситуації стали вже поодиноким явищем у практиці підготовки учителів. Другу половину ХХ ст. уже можна вважати піком дослідження цієї наукової площини. Широко відомими сьогодні є навчальні посібники й збірники педагогічних задач і ситуацій таких авторів, як: Б. Вульф, Л. Даниленко, М. Даниленко, Л. Додон, О. Дубасенюк, О. Вознюк, Д. Гришин, В. Каплинський, Л. Кондрашова, А. Кузмінська, А. Маленко, В. Омеляненко,

М. Рибаківа, М. Степінський, М. Фрумкін та інших.

Разом із цим, учені [10; 13; 15] переконані, що в педагогічній професії неможливо працювати за збірниками готових рецептів. Призначення педагогічних задач і ситуацій у професійній підготовці вбачається у формуванні в майбутніх учителів загальних підходів розв'язання і типологій професійних задач, що нададуть їм змогу безпомилково, ефективно, зі знанням справи реалізовувати провідні педагогічні функції в конкретних умовах навчально-виховного процесу. За влучним виразом Л. Спіріна [23], роботу педагога можна уявити як безперервне коло розв'язування проблемних питань різних типів, класів, рівнів. Серед них – задачі, ситуації, проблеми, завдання, а також їх інтеграції – завдання-ситуації, проблемні ситуації, педагогічні задачі й ситуації тощо. Розглянемо зміст цих понять.

*Ситуацією* прийнято називати сукупність певних умов, обставин; стан, що склався на даний момент [4]. Із психологічної точки зору, ситуацією є система зовнішніх відносно суб'єкта умов, які активізують й опосередковують його активність [18, с. 364].

Серед розмаїття ситуацій у професійно-педагогічній діяльності, Н. Гузій, О. Вознюк і О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін та Г. Сухобська, В. Серіков, Л. Спірін та інші виокремлюють власне *педагогічні ситуації*, адже вони складають ті умови, що характерні для взаємодії вчителя й учнів, стосуються цілей навчання, виховання й розвитку [4]. Педагогічна ситуація характеризує сукупність обставин, що склалися під час взаємодії педагога та вихованців. Вона розкривається через реальні обставини в класі, в навчальній групі та в складній системі стосунків і взаємовідносин учнів, які необхідно враховувати при прийнятті рішення щодо способів впливу на них [11, с. 216]. Як зазначає Л. Спірін, педагогічна ситуація допомагає виявити сутність явищ навчання та виховання, шляхів досягнення педагогічних цілей, тому її можна вважати комплексом умов педагогічної діяльності, що виникають у процесі навчально-виховної роботи [23, с. 82]. Н. Селеванова додає можливість педагогічних ситуацій накопичувати й збагачувати позитивний, корисний досвід учнів [21, с. 26-30].

Сутність педагогічної ситуації можна розкрити, врахувавши той факт, що ситуація як така, виникає тоді, коли прагнення до

будь-якої мети зустрічає перепони та виникає потреба подолати їх задля досягнення поставленої мети (Г. Балл [1]). Відповідно, Ю. Кравченко під педагогічною ситуацією розуміє взаємодію учителя й учнів у неординарних психолого-педагогічних обставинах [10]; а Н. Гузій – «фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим та бажаним ..., які враховує вчитель у виборі способів впливу для стимулювання розвитку особистості» [5, с. 59].

Ураховуючи контекст нашого дослідження, вичерпане тлумачення педагогічної ситуації ми можемо надати, лише розкривши взаємозв'язки педагогічної ситуації з навчальними проблемами, задачами й завданнями як, з одного боку, складовими професійної діяльності вчителя, так і з другого, – його професійної підготовки.

Зауважимо, що на відміну від більшості європейських мов, у російській та українській є три лексеми, що позначають подібні явища, але з різницею в значеннях їх обсягу, зокрема це «задача», «завдання» й «проблема». Натомість, в англійській їх дві: «task» і «problem», у французькій – «tache» і «probleme», у німецькій – «aufgabe» і «problem». У Великій радянській енциклопедії поняття «задача» визначається в кількох значеннях, як: 1) поставлена мета, якої прагнуть досягнути; 2) доручення, завдання; 3) питання, що вимагає розв'язання на основі певних знань і міркувань, проблема; 4) один із методів навчання, перевірки знань і практичних навичок, що застосовується в усіх типах загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладів [3, с. 277].

Якщо раніше в психології поняття «задача» найчастіше розглядалось як певний зовнішній чинник, що зумовлює активність суб'єкта, то з розвитком теорії діяльності (Г. Костюк [105], О. Леонтьєв [121], С. Рубінштейн [191]) був сформований інший підхід, який зважає на внутрішні джерела активності суб'єкта. В цьому контексті *задача*, зазначає О. Леонтьєв, є сукупністю мети й умов, у яких вона задана [20].

Коротко оговоримо коректність уживання понять «завдання» і «задача» як синонімів. Дослідженнями В. Давидова та Б. Ельконіна ці поняття були розмежовані. Сучасне бачення таке: *завдання* – це задача, сформульована тим, хто навчає, та запропонована для виконання тому, кого навчають, у процесі



навчання [5]. Якщо завдання змістовно приймається тим, кого навчають, то воно перетворюється для нього в задачу. В протилежному випадку воно суб'єктивно виступає для нього тільки як вимога ззовні. У першому випадку учень стає суб'єктом активного цілеутворення й цілездійснення, у другому – він залишається об'єктом педагогічного керування (А. Вербицький). Задача в навчальному процесі виступає особливою формою пред'явлення інформації й засобом здійснення цього процесу й розвитку тих, хто навчається. Під задачею Л. Спірін розуміє «осмислення явища і формулювання мети у зв'язку з необхідністю пізнання й перетворення дійсності» [23, с. 12].

Окремими класом задач є навчальні задачі, які спрямовані на відкриття й засвоєння нового пізнавального методу, що стосується більш широкого класу задач, ніж вихідні [18]. На відміну від навчальних задач, *педагогічна задача* полягає не тільки у відборі й систематизації навчальних задач, скільки у визначенні, яким чином запропонувати їх студентам, як допомогти з ними впоратися, як установити зв'язок між тим, що пропонується для вирішення зараз, і тим, що потрібно бути вирішувати студентам самостійно в житті й праці. Педагогічна задача усвідомлюються як така за умов виникнення в процесі педагогічної діяльності певного утруднення, що має бути вирішене шляхом пошуку оптимального способу досягнення бажаного результату; коли з множини рішень необхідно обрати лише одне, яке слугує критерієм його оптимальності; коли має місце система обмежень при переході з одного стану в інший (Н. Кузьміна, А. Реан ). Таким чином, під *педагогічною задачею* розуміють результат усвідомлення суб'єктом виховання в педагогічній ситуації необхідності виконання професійних дій і прийняття їх до виконання (Л. Спірін, М. Степінській, М. Фрумкін [23]).

У професійній підготовці майбутніх учителів педагогічна задача може бути розглянута як навчальна або навчально-педагогічна, що залучає студентів до професійної діяльності й дозволяє синтезувати їхні теоретичні знання й практичні навички ([, О. Дубасенюк, І. Зязюн, С. Сисоєва та інші). На відміну від реальної педагогічної задачі, в навчанні студентів вона є лише певним дидактичним середовищем.

Задача як універсальний засіб організації навчальної

діяльності здобуває в зв'язку з особистісною орієнтацією освіти якісно нові характеристики. У ній розрізняють когнітивний аспект – мисленнєві дії та результат розв'язання (нове знання, спосіб, модель). Проте всякий процес розв'язання, на думку В. Серікова, неодмінно містить особистісний аспект – намір, план, креативність, додання змісту, прийняття на себе певної відповідальності, оцінювання результату тощо [22]. В. Краєвський фіксує в структурі задачі й ціннісний аспект, що виходить із розуміння процесу розв'язання задачі як особистісно-змістової діяльності [11]. Задача – це подія, що вимагає переходу від однієї ситуації до іншої (В. Серіков [22]).

Найважливіша характеристика задачі як загального способу мислення полягає в її проблемності. Однак проблема і задача не тотожні [22]. «Проблема» – це складне теоретичне або практичне питання, що потребує розв'язання, вивчення й дослідження [4, с. 271]. Проблема в суб'єктивному плані – це відчута суб'єктом практична або теоретична складність, яку він може подолати лише за допомогою власної дослідницької діяльності, а в об'єктивному плані – це структура з неповними даними, і завдання суб'єкта полягає у відкритті або виявленні недостатньої інформації та доповненні цієї структури (В. Оконь [15, с. 210]).

У дослідженні спираємося на висновки С. Рубінштейна [19], який експериментально довів, що з проблеми або запитання, із подиву чи нерозуміння, із протиріччя тощо і починається мислення. «Мислення, – пише вчений, – за своєю внутрішньою будовою є дією або актом діяльності, спрямованим на розв'язання певної задачі» [19, с. 369]. Таким чином, задача розглядається дослідниками в якості організуючого й спрямовуючого початку людської діяльності, що починається зі постановки проблеми, проблемної ситуації. Але задача – це проблема, що вже пройшла стадію вербалізації й знайшла раціональний вираз, представлений у поняттях предметної сфери, інакше, задача – це проблема, звільнена від особистісного досвіду (В. Серіков) [227].

Більш близьким до поняття «задача» є «проблемна ситуація», аніж «проблема». Зокрема, Я. Коломінський вважає задачі усвідомленими проблемними ситуаціями, що вимагають від людини активної мисленнєвої діяльності [9, с. 139]. *Проблемна ситуація* може розумітися як об'єктивний феномен,

як перешкода для досягнення мети, психологічне явище, що виникає у разі утруднення в процесі діяльності. Проблемна ситуація характеризує певний психічний стан суб'єкта, який потребує (стимулює) відкриття (засвоєння) нових знань про предмет, спосіб чи умови виконання завдання [13, с. 160].

Створити проблемну ситуацію та закріпити її в свідомості суб'єкта, викликати зацікавленість до її вирішення – необхідна умова розв'язання проблеми в ідеології проблемного навчання. В цьому й полягає відмінність між поняттями «задача» та «проблемна ситуація». Центральним елементом проблемної ситуації є суб'єкт, який усвідомлює протиріччя та необхідність мисленнєвих дій, тому проблемна ситуація, на відміну від задачі, не може бути передана іншому суб'єктові [13].

У дослідженні розмежовуємо проблемну ситуацію та педагогічну ситуацію. Так, головним елементом проблемної ситуації є невідоме, нове, те, що належить відкрити для виконання поставленого пізнавального завдання. А педагогічна ситуація носить більш емоційний відтінок і включає знання й явища педагогічної дійсності. При цьому педагогічна ситуація може носити й проблемний характер, зумовлений неузгодженістю наявного стану зі встановленими морально-етичними нормами.

У теорії навчальних задач виокремлюють особливий вид ситуацій – задачну ситуацію. Г. Балл трактує її в такий спосіб: «задачна ситуація – це деяка сукупність об'єктів, які можуть бути представлені у вигляді задачі, але такого представлення ще не отримали» [1, с. 33]. В цьому контексті, задачна ситуація може розглядатися як формалізований опис педагогічної ситуації, складовий етап розв'язання педагогічної задачі.

Отже, всебічно проаналізувавши низку категорій, що певним чином стосуються педагогічних ситуацій, можемо встановити між ними певні зв'язки та відношення. Виходимо з того, що професійна діяльність педагога охоплює безліч ситуацій і обставин, які переважно перебувають в узгодженому, нормалізованому стані. Педагогічною є та ситуація, що фіксує в певному часовому інтервалі суперечність між досягнутим і бажаним у розвитку особистості в навчально-виховному процесі [6].

Педагогічна ситуація, за дослідженнями Ю. Кравченко, послідовно проходить три основні фази: конфліктний початок, відповідна реакція, зміна існуючих ціннісних норм відповідно до

результату попередньої фази [10]. На основі педагогічної ситуації виникає педагогічна проблема як усвідомлення виокремленої суперечності, неузгодженості; створюється проблемна ситуація. Педагогічні задачі виникають у ситуаціях, які моделюються (Л. Спірін [23, с. 12]. Однак, як зауважують О. Березюк [2], О. Вознюк, О. Дубасенюк [6], лише в тому випадку, коли в педагогічній ситуації створюються умови для отримання позитивного результату, до якого можна дійти шляхом перетворення умов й обставин, що склалися. Ми підкреслюємо в цьому тлумаченні словосполучення «позитивний результат», і саме в цій гуманістичній орієнтації й вбачаємо відмінність педагогічних задач від будь-яких інших професійних. Отже, вчитель, для того щоб вирішити усвідомлену ним проблему, ставить перед собою задачу. Під педагогічною задачею розуміємо мету діяльності педагога за певних умов, визначену взаємодію об'єктів і суб'єктів педагогічної діяльності, спрямовану на розв'язання протиріч, які виникають під час цієї взаємодії. Розв'язання вчителем педагогічної задачі розглядаємо як процес переходу від однієї педагогічної ситуації до іншої.

Як підкреслюють Ю. Кулюткін і Г. Сухобська [16], провідною метою розв'язання педагогічних задач у процесі професійно-педагогічної підготовки є засвоєння майбутніми вчителями критеріїв оцінювання власних педагогічних рішень, принципів і правил такого «апарату» організації педагогічної діяльності. Отже, постановка, моделювання й вирішення педагогічних ситуацій мають відношення до якості освіти.

Розглянемо можливості моделювання педагогічних ситуацій у формуванні професійно компетентного педагога. Моделювання – це метод дослідження об'єктивно існуючих явищ, заснований на використанні моделей. Труднощі короткого й однозначного визначення поняття «модель» зумовлюють більш доцільним розгорнуте визначення, отримане нами з узагальнення представлень даного поняття в науковій літературі [54]:

- модель, у загальному розумінні, – аналог (графік, схема, знакова система, структура) певного об'єкту (оригіналу, прототипу), фрагменту реальності, артефактів, витворів культури, концептуально-теоретичних утворень тощо;

- модель є результатом і продуктом активної, перетворювальної теоретико-практичної діяльності людини; й

тому – об'єктом, перетвореним людиною з прототипу для певних пізнавальних цілей;

- модель – це матеріально-речовинний об'єкт або система, що виступає як проміжна ланка між дослідником і досліджуваним об'єктом, який часто йменується як об'єкт-оригінал;

- в основу моделювання покладено певну відповідність (але не тотожність!) між досліджуваним об'єктом (оригіналом) і його моделлю;

- модель виступає як метод опосередкованого дослідження оригіналу й виконує констатувальну й прогнозувальну функції;

- у модельному представленні в ідеальній формі реалізується образне відбиття дійсності; модель – це нібито субстрактно-речовинне втілення представлення, тобто існує діалектичне співвідношення між представленням і моделлю, що припускає як їх спільність, так і розходження;

- як і прототип, модель є системою, якій притаманні спільні суттєві структури, властивості й певні відношення, вона відображає тільки ті властивості свого «оригіналу», які є суттєвими в плані конкретного наукового дослідження; фіксує внутрішні характеристики об'єкту, які безпосередньо не спостерігаються.

Сучасній науці [2; 21; 25] відомо декілька типів моделювання: 1) предметне моделювання, при якому дослідження ведеться на моделі, що відтворює певні геометричні, фізичні, динамічні або функціональні характеристики об'єкту-оригіналу; 2) знакове моделювання, при якому як моделі виступають схеми, креслення, формули, його різновидом є математичне моделювання; 3) уявне моделювання, при якому замість знакових моделей використовуються уявно-наочні представлення цих знаків та операцій з ними; 4) чисельне моделювання з використанням комп'ютера, яке ґрунтується на раніше створеній математичній моделі досліджуваного об'єкта або явища й застосовується у випадках великих обсягів обчислень, а також для кращого унаочнення.

В останні роки моделювання широко використовується в навчанні майбутнього вчителя (С. Архангельський, Б. Гершунський, О. Вознюк, О. Дубасенюк, Л. Кондрашова, В. Краєвський, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська,

О. Леонтьєв, І. Лернер, Л. Спірін та інші). На думку вчених, моделювання в поєднанні з іншими методами забезпечує високий науковий рівень і творчий характер підготовки майбутніх спеціалістів. Модель-структура педагогічної діяльності, зазначає Н. Кузьміна, реалізує ілюстративну, трансляційну, пояснювальну, прогностичну функції. Моделювання слугує своєрідним містком між засвоєною педагогічною теорією й безпосереднім педагогічним досвідом у діяльності вчителя при дослідженні навчального процесу та його характеристик. Воно полягає в створенні уявних ситуацій, які виступають для дослідника в значенні проблеми, що вимагає певного педагогічно-професійного реагування й розв'язування [1; 12]. Також моделювання визначається як побудова копій, моделей педагогічних явищ і процесів; його мета – схематичне зображення окремих досліджуваних аспектів сфер життєдіяльності для визначення або поліпшення їх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, керування ними тощо [4, с. 186].

О. Березюк, О. Вознюк, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Ю. Кравченко, Л. Красюк, С. Сисоєва та інші вважають, що моделювання є досить ефективним методом наповнення теоретичного навчання майбутніх учителів реальним змістом, і саме ця обставина робить його цінним засобом у становленні основ їхнього професійного досвіду, майстерності та професіоналізму. Так, О. Березюк [2] виділяє такі основні напрямки використання методу моделювання: гносеологічний – вивчення явищ з використанням моделі замість оригіналу; модельно-інформаційний – представлення різномірної інформації в компактній і концептуальній формі; аналітичний – аналіз ситуації; загальнометодологічний і психологічний.

Поряд із теоретичними моделями в педагогіці використовується й проектне моделювання. У рамках проектування модель дозволяє створювати образи об'єктів або явищ; імітувати реальні процеси майбутньої діяльності; продумувати, порівнювати й оцінювати можливі результати проектування; обґрунтовано вибирати один з альтернативних варіантів вирішення проблем.

Погоджуємося з дослідниками даного питання [12] в тому, що перенесення теоретичних знань у практику не є прямим, а

здійснюється здебільшого через низку перехідних ланок й етапів, саме моделювання педагогічних ситуацій слугує своєрідним «містком».

Моделювання педагогічних ситуацій В. Ковальчук [8] розуміє як проектування дій учителя та практичної їх реалізації на основі використання системи методів. Ю. Кулюткін і Г. Сухобська [16] інтерпретують його як «відновлення», «реконструкцію», що має на меті формування в студентів – майбутніх учителів уміння будувати свої взаємини з учнем або групою учнів, домагатися здійснення своїх планів, що виражаються в реальному ефекті педагогічного впливу. О. Березюк під моделюванням педагогічних ситуацій розуміє утворення таких ситуацій-моделей, де реальні об'єкти замінюють символи; відношення між учасниками діяльності складаються не природно, а організовані спеціально, штучно, під керівництвом педагога; ситуації є штучно вичленованими фрагментами певного процесу та відображають його не всебічно і цілісно, а лише в певних якостях і відношеннях [2, с. 44].

Ураховуючи контекст нашого дослідження, під *моделюванням педагогічних ситуацій* розуміємо процес утворення ситуацій-моделей, які імітують стан і динаміку навчально-виховного процесу.

Дослідники засобів моделювання педагогічних ситуацій [6; 14; 16; 26] указують на істотні методичні складності. По-перше, реалізація того, що планується педагогом, є завжди деяким реальним ефектом просування учня, тому для вирішення даного завдання необхідна присутність самого учня, з яким працює педагог. У той самий час, ситуація повинна зберігати свій «модельний» характер [16]. По-друге, встановити зміст деякої окремої ситуації можна лише тоді, коли вона співвідноситься з попередніми й майбутніми ситуаціями шкільного життя і з більш загальним контекстом шкільних, сімейних та інших відносин дитини, наявним психологічним кліматом у класі та в школі тощо [14], адже, як зазначає В Штофф [26], моделювання тісно пов'язане з системним підходом до об'єкту наукового дослідження. По-третє, серед розмаїття ситуацій необхідно сконцентрувати увагу майбутніх учителів на типових за змістом і підходами до їх розв'язання [6]. Вихід із цих методичних труднощів шукають у методах і формах моделювання

педагогічних ситуацій.

У нашому дослідженні спираємось на думку І. Зязюна [7], що кожна педагогічна ситуація може бути змодельована по-різному, проте ефект виховання буде безпосередньо залежати від знань педагога, його здібностей.

Виокремлюють два основні підходи до моделювання педагогічних ситуацій [6]: 1) груба схематизація й спрощення самого явища, що дозволяє описати окремі боки його прояву на кількісному рівні з використанням різних методів багатомірного статистичного аналізу; 2) чіткий формальний опис, який ґрунтується на застосуванні алгоритмічних моделей.

Найбільш розповсюдженими формами моделювання педагогічних ситуацій є індивідуальні та групові, які обираються з урахуванням можливостей, рівня пізнавального й професійного інтересу студентів. Серед доцільних групових форм моделювання педагогічних ситуацій є «круглий стіл», літературна вітальня, практикум, експертні й творчі групи, педагогічні майстерні.

С. Вітвицька зафіксувала такі прийоми моделювання педагогічних ситуацій: пряма постановка проблеми; проблемне завдання у вигляді питання; повідомлення інформації, яка містить суперечність, повідомлення протилежних думок з будь-якого питання; зіставлення наукових знань із життєвим досвідом; повідомлення фактів, які викликають непорозуміння; постановка гострих нерозв'язаних питань; цитування протилежних поглядів різних авторів стосовно однієї проблеми (спонукання студентів до вибору, захисту чи аргументації); звернення до життєвих явищ, постановка студентів у позиції експертів, опонентів, рецензентів.

Науковці (О. Березюк [2], О. Глузман, Н. Гузій, Ю. Кравченко [10], Ю. Кулюткін, Л. Мільто, О. Міщенко, В. Сластьонін [24], Л. Спирин [23] та інші) виокремлюють методи теоретичного й практичного відтворення педагогічних ситуацій. Перший підхід спирається на застосуванні *методів аналізу й проектування*, а другий – на розігруванні дій у запропонованих умовах, тобто *імітаційно-дидактичне моделювання*.

Серед сучасних методів аналізу та проектування як засобів моделювання педагогічних ситуацій необхідно відмітити методи аналізу, оцінки, постановки проблеми (колізії, парадокси, метаморфози), постановки завдання, а також комплексні методи:



баскет-метод, метод ситуаційного аналізу, кейс-метод, метод аналізу конкретних ситуацій. До різновидів імітаційно-дидактичного моделювання належать *педагогічні ігри та їх види* – рольові, ділові, комунікативно-ігрові вправи, ігри, завдання.

О. Вознюк, О. Дубасенюк [6] та інші вказують на два узагальнених підходи до моделювання педагогічної ситуації: перший – надання студентам повної інформації про конкретну ситуацію, на підставі якої вони мають ідентифікувати проблему, другий – надання лише основної інформації, якої достатньо, щоб ідентифікувати проблему. Прикладом першого з цих підходів є, так званий *баскет-метод* (від англ. *basket* – корзина) – надання студентам детальної інформації щодо проблеми, кола посадових обов’язків дієвих осіб, додаткових відомостей про загальні умови закладу тощо. Цей метод дозволяє всебічно поінформувати майбутнього вчителя в колі уявлень про навчально-виховний процес як системний і складний, розвинути необхідні аналітичні навички. Водночас він вимагає значних часових витрат як на підготовку, так і на реалізацію, тому найчастіше застосовується другий підхід – фокусування уваги майбутніх учителів на найсуттєвіших аспектах ситуації за допомогою *аналізу проблемних ситуацій* [6]. Основним засобом моделювання педагогічних ситуацій є педагогічний тренінг, що має поєднати одночасно кілька методів і прийомів.

Моделювання будь-якої педагогічної ситуації здійснюється за такими основними етапами (О. Березюк [2]):

1. Аналітичний етап. Починається з аналізу й оцінки даної ситуації та закінчується формуванням самої ситуації, яку потрібно змодельовати.

2. Проективний етап. Плануються засоби і форми для моделювання даної ситуації, розробляється конкретний «проект» цього рішення.

3. Виконавчий етап. Реалізується задум із практичним відтворенням розробленого «проекту».

На основі аналізу педагогічної літератури нами було узагальнено існуючі класифікації педагогічних ситуацій (табл. 3.5.1.).

Таблиця 3.5.1.

**Класифікація педагогічних ситуацій**

Тип педагогічних ситуацій	Автори розробки	Зміст педагогічних ситуацій
1	2	3
За метою діяльності вчителя	В. Сластьонін	Ситуації стратегічні, тактичні, оперативні
За змістом	А. Вербицький, Ю. Кулюткин, В. Серіков, Г. Сухобська	Ситуації навчальні, пізнавальні, контекстні, особистісно-орієнтовані, виховні; типові та нетипові
За критерієм функціональності	Г. Балл, О. Вознюк, О. Дубасенюк	Ситуації навчальні, критеріальні, дидактичні, виховні; навчальні, трудові, розважальні
За способом розв'язання	Г. Балл, О. Березюк, С. Годник, О. Вознюк, О. Дубасенюк, Л. Кондрашова, В. Ковальчук, Л. Красюк, Л. Мільто, Л. Спірін	Ситуації корекції, самоорганізації, орієнтаційні, аналітичні, проєктувальні, організаторські, ціннісно-орієнтовані, ігрові
За способом порушення вихованцями правил поведінки	М. Рибаківа	Ситуації-конфлікти поведінки, ситуації-конфлікти в діяльності
За наявністю (чи браком) альтернативи у виборі справи, позиції, кола спілкування	З. Васильєва, С. Коберник	Ситуації колізійні й неколізійні
За способом управління навчальною діяльністю	Ю. Кулюткин, Г. Сухобська	Ситуації аналітичні, проєктивні (або конструктивні), ігрові
За характером узгодження зовнішніх і внутрішніх умов	О. Вознюк, О. Дубасенюк, В. Безрукова, Ю. Кулюткин, Г. Сухобська	Ситуація узгодженої взаємодії, неузгодженої, суперечливої; ситуації передбачувані, стихійні, оригінальні, стандартні; безконфліктні, конфліктні, критичні
За часовим критерієм	Б. Гершунський	Ситуації екстремальні та неекстремальні
За часом розгортання	Ю. Кулюткин, Г. Сухобська	Ситуації короточасні, середньотривалі, довготривалі; епізодичні та довготривалі
За провідною суперечністю	Ю. Кравченко, Л. Гордін, Х. Штольц	Ситуації стимулювання; вибору (морального вибору); успіху; конфліктні; проблемні навчальні; ризику; критики й самокритики
За етапами розвитку ситуації	Л. Гордін, Х. Штольц	Ситуації установки, орієнтування, організації виховного заходу, корекції, самоорганізації (автостимуляції)

Як бачимо з табл. 3.5.1., кожен із дослідників з різних точок зору намагається з'ясувати місце педагогічних ситуацій, розробка ж типології педагогічних ситуацій, що характеризує співвідношення між різними типами ситуацій, є завданням спеціального дослідження.

Типізацію педагогічних задач і ситуацій (О. Березюк [2], О. Вознюк і О. Дубасенюк [6], Л. Кондрашова, О. Мільто, Ю. Кулюткін і Г. Сухобська [14; 16] та іншими) можна проводити на різних підставах, що характеризуються типовими рисами їх прояву, як-от: за провідним педагогічним завданням; за етапами, що характеризують розвиток ситуації; за організаційною формою, покладеною в основу ситуації; за рівнем розвитку особистості й колективу; за методом моделювання; за напрямками професійно-педагогічної підготовки тощо.

Ставлячи за мету пошук засобів формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей, вважаємо доцільним побудову ієрархічно організованої системи педагогічних ситуацій. До неї включаємо, насамперед, найбільш загальні ситуації, що визначають стратегію в формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя: професійно-орієнтовані, особистісно-орієнтовані, комунікативно-орієнтовані, – та супідрядні з ними ситуації, що пов'язані з реалізацією цієї стратегії: навчальні, виховні, творчі й ігрові ситуації.

*Професійно-орієнтовані педагогічні ситуації* – це спеціально відібрані типові педагогічні ситуації, які можуть виникнути в реальній педагогічній дійсності й які вимагають від майбутніх педагогів здатності застосовувати набуті психолого-педагогічні знання, засвоєні педагогічні вміння та навички, сучасні методологічні підходи, концептуальні ідеї, гнучкі інноваційні засоби та методи з метою аналізу стану та прийняття рішення щодо необхідності певних заходів, спрямованих на отримання продуктивного результату у вигляді позитивних новоутворень в особистісній сфері та діяльності учня, та таких, які сприяють зростанню особистості й викликають у неї потребу в саморозвитку та самовдосконаленні [6].

У професійній підготовці майбутньому вчителеві необхідно здобувати не лише професійний досвід, але й усвідомлювати досвід поведінки в життєвій ситуації, що потребує поряд із реалізацією когнітивного й практичного мислення, прикладання

особистісного потенціалу. Цій меті слугують *особистісно-орієнтовані педагогічні ситуації*. Такі ситуації, вважає В. Серіков [22], не є особливим різновидом, а скоріше квінтесенцією виховних засобів взагалі, їх сутнісною властивістю. Особистісно орієнтовані ситуації спираються на розуміння особистості, яка здатна не розчинятися в ситуації, а вміє виходити, емансипуватися від неї, бути від її незалежною, прагнути до її перетворення. В такій ситуації майбутній учитель не вдається до примусу, маніпулювання, спонукання до наслідування, а перебуває в позиції суб'єкта. Він сам вирішує, спираючись на свій досвід, особистісні та професійні цінності, чому і як він має навчитися, які компоненти його професійної компетентності потребують удосконалення й розвитку [22].

*Комунікативно-орієнтовані педагогічні ситуації* є спеціально розробленими навчально-педагогічними ситуаціями, які будуються на змісті комунікації, на комунікативних діалогах, що орієнтуються на проблеми спілкування в системі «вчитель – учень», «учень – учень», «вчитель – клас» як під час урочної, так і позаурочної діяльності. Цінність таких ситуацій полягає в їх можливостях удосконалювати комунікативну компетентність майбутнього вчителя філологічних спеціальностей, сприяти засвоєнню різних комунікативних позицій, соціальних ролей, розвитку емпатії [22].

*Навчальні педагогічні ситуації* – це спеціально відібрані типові педагогічні ситуації, що пропонуються майбутнім учителям із метою вдосконалення професійних знань, поглиблення розуміння сутності закономірностей, принципів, концептуальних педагогічних ідей, формування педагогічних умінь і здібностей, здатностей їх застосовувати при розв'язанні практичних питань. Поняття «*виховні педагогічні ситуації*» вважається більш широким, тому що вони спрямовані на аналіз чинників соціалізації особистості засобами навчально-виховного процесу. Ці ситуації можуть використовуватися як для моделювання реальних проблем виховання школярів, так і для самовиховання майбутнього вчителя.

Особливий клас утворюють *творчі педагогічні ситуації*, які виникають при наявності протиріччя, проблеми, суперечності. Творча ситуація, на відміну від проблемної, не завжди приводить до оволодіння новими знаннями, вміннями та навичками, але

лише в такій ситуації можливе виявлення елементів професійної творчості майбутнього вчителя філологічних спеціальностей.

В основу *ігрових педагогічних ситуацій* покладено принцип рольової перспективи, який створює для кожного студента можливості проявити себе в новій, складній і відповідальній ролі. Рольові ситуації «студент – учитель», «учитель – клас» дають змогу набути майбутньому педагогові досвіду поведінки в обстановці, наближеній до професійно-педагогічної діяльності. Саме зміст ролі, її функціональні характеристики мають значення для формування професійної позиції майбутнього педагога, розвитку професійно значущих властивостей і якостей його особистості.

Проаналізувавши існуючі класифікації педагогічних ситуацій і задач, ми структурували їх відповідно до можливостей становлення компонентів професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей (рис. 3.5.1).

Розглянуті нами різновиди педагогічних ситуацій мають різний рівень узагальненості й складності (від репродуктивних, ілюстративних, частково-пошукових до проблемних, сюжетно-рольових, аналітико-синтетичних), вони здатні вирішувати різні завдання професійно-педагогічної підготовки. Ступінь складності враховує й різні варіанти, підходи до вирішення педагогічної ситуації.

Існує широка практика використання методу моделювання педагогічних ситуацій у навчально-виховному процесі ВНЗ, проте на сьогодні проблема включення цього методу в процес формування професійних компетентностей студентів є недостатньо вивченою і потребує розробки. На нашу думку, моделювання педагогічних ситуацій дозволяє набути майбутнім учителям високого рівня самостійності й достатнього рівня професійної компетентності, якщо вони: 1) самостійно бачать і можуть сформулювати проблему, приховану в ситуації, 2) прийняти її як суб'єктивно значущу, 3) спроектувати шляхи її продуктивного вирішення, ґрунтуючись на гуманістичних позиціях.

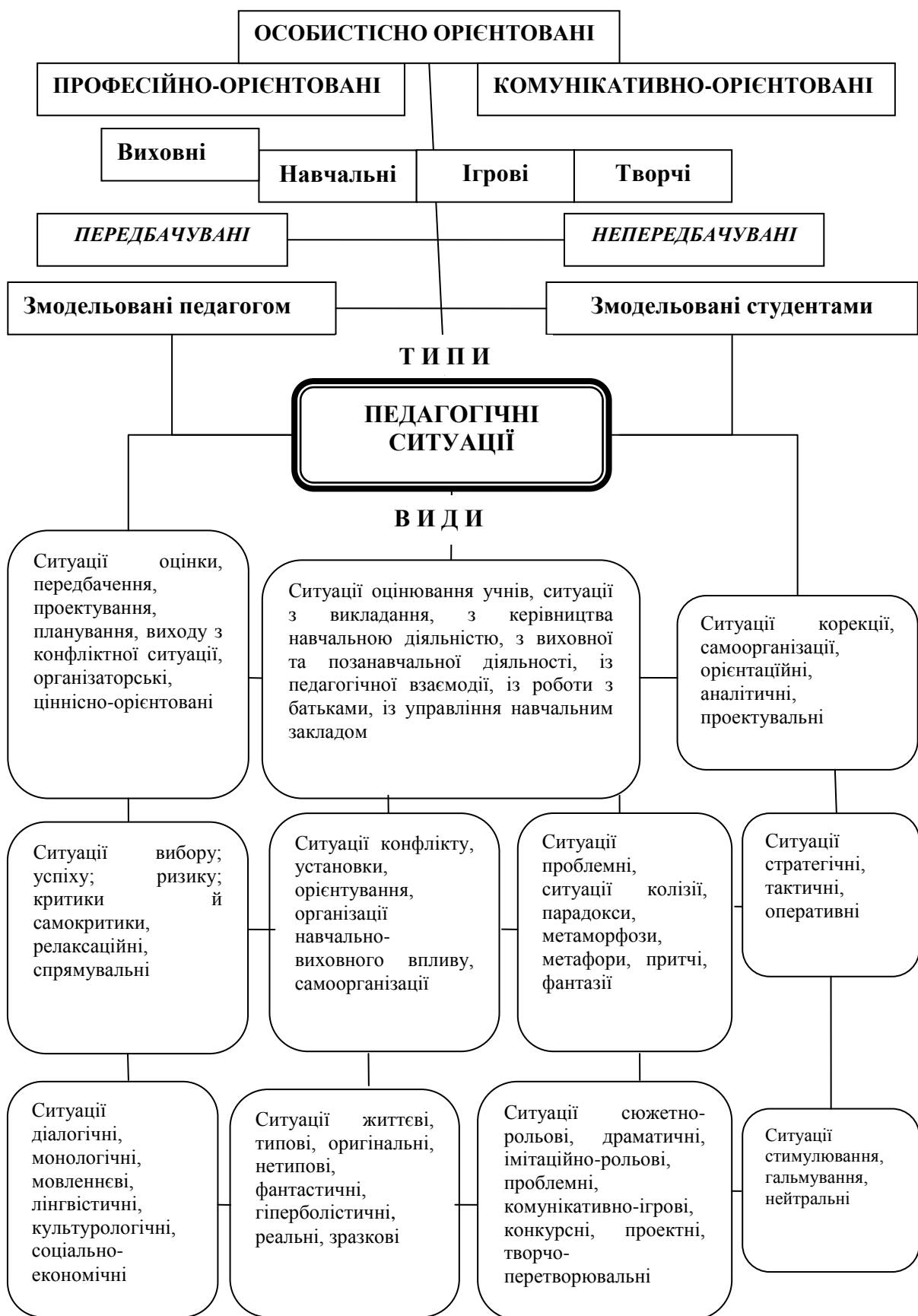


Рис. 3.5.1. Типологія педагогічних ситуацій відповідно до процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей

Це можливо, якщо педагогічні ситуації систематично, комплексно й у системі застосовуються під час професійної підготовки, розглядаються як навчальний засіб формування професійної компетентності, оскільки надають змогу майбутньому вчителю:

- окреслити та проаналізувати актуальні проблеми освіти й виховання;

- осмислити зміст праці вчителя, усвідомити способи й шляхи свого професійного становлення, розвинути професійну мотивацію;

- сформувати професійну спрямованість на основі вмінь «бачити» педагогічні проблеми, критично осмислювати власний досвід і власні рішення;

- заздалегідь, ще до безпосередньої практики в школі, перетворювати й синтезувати знання, набуті під час вивчення окремих теоретичних дисциплін (Л. Красюк [12]);

- перекладати на мову практичних дій практичних ситуацій отримані теоретичні знання (Л. Красюк [12]);

- отримати уявлення про типові труднощі, проблеми й можливості педагога (О. Березюк [2]);

- значно знизити суб'єктивну стурбованість за можливі помилки в професійній діяльності (О. Березюк [2], Л. Красюк [12]);

- сформувати вміння приймати правильні гуманістично орієнтовані самостійні рішення (О. Березюк [2], О. Вознюк, О. Дубасенюк [6]);

- відтворити умови реального спілкування в процесі навчання і тим самим посилити мотивацію щодо вивчення фахових філологічних дисциплін, що сприяє швидкому засвоєнню нового лексичного матеріалу та формуванню навичок усного мовлення в ігровій обстановці, розвитку комунікативної компетентності;

- отримувати необхідну педагогічну підтримку з боку досвідчених педагогів і здійснювати своєчасну корекцію сформованих компонентів професійної компетентності;

- закріпити професійні й особистісні установки, цінності, орієнтації, сформулювати уявлення щодо власних професійних можливостей і здібностей, намітити шляхи їх удосконалення.

Педагогічна ситуація може бути предметом проектування.

Підкреслимо, що основним змістом проектувальних дій стають [96]:

1) побудування прогностичної моделі ситуації на підставі теоретичного розуміння її природи і структури;

2) проектування способу відтворення моделі в реальній практиці;

3) багаторазове практичне конструювання ситуації у варіативних умовах;

4) рефлексія з приводу виявлених закономірностей і аналогій.

5) гнучкий вибір основи для диференціації аудиторії й оптимального використання форм індивідуально-пошукового руху в освітньому просторі.

У табл. 3.5.2. показано, наскільки вибір логіки й механізму проектувальних дій залежить від мети та вихідної концептуальної позиції стосовно предмету, що перевтілюється. Йдеться про цілеспрямоване проектування дидактичних педагогічних ситуацій, що сприяють формуванню психологічно цілісного контексту взаємодії у навчанні.

У роботі зі студентами при проектуванні того чи іншого типу ситуації вона спочатку моделюється викладачем, а потім переноситься в реальну практику за допомогою наступних дій:

1) формування домінанти змісту, тобто ціннісно-сміслового акценту, що забезпечує вихід на заданий рівень сприйняття та засвоєння запропонованого матеріалу;

2) застосування певної послідовності пред'явлення одиниць змісту, з якими студенти готові та здатні вступити до взаємодії;

3) використання такого способу інтеграції теорії та практики, який дозволить актуалізувати в індивідуальному досвіді отримані знання;

4) формування позицій, які дозволяють «керувати» ступенем активності учасників освітньої взаємодії;

У нашому дослідженні потрібні педагогічні ситуації створювались за рахунок відбору та комбінацій. Наприклад, ситуації введення інформації конструювались за допомогою інформаційного занурення, шляхом знайомства з літературою, концентрованої подачі матеріалу; пошуку точок виходу за межі навчального матеріалу, формування «свого питання»; визначення парадигми, в якій сучасна наука описує проблему. Орієнтаційні



ситуації створювались за рахунок включення до діалогу, дискусії з представниками інших позицій (імітаційна та реальна діяльність), створення банку проблем; конструювання. Емоційні ситуації – під час інтерпретації фрагментів із творів різних жанрів (пісні, вірші, малюнки, музичні замальовки, фотографії тощо); створення ряду асоціацій; співпереживання позиції іншої людини, ретроспективи власних переживань.

*Таблиця 3.5.2.*

### **Діагностичні ситуації**

<b>№</b>	<b>Види ситуацій</b>	<b>Педагогічний смисл ситуацій</b>
1	Ситуація введення інформації	Забезпечення однозначного й безумовного розуміння смислу введеної інформації, попередження її можливих наслідків
2	Ситуація формування досвіду	Придбання досвіду роботи на основі інформації в різних видах діяльності (навчальна, імітаційна, професійна) і в різних системах відносин
3	Орієнтаційна ситуація	Формування ціннісних орієнтацій, установок, мотивів по відношенню до запропонованого змісту навчання; корекція позиції майбутнього вчителя
4	Емоційні ситуації	Створення переживань, настрою, емоційного фону, адекватних запропонованому змісту і суб'єктивному досвіду студентів
5	Тренінгові ситуації	Можливість безпосереднього індивідуального відпрацювання умінь і навичок, які базуються на одиниці змісту, що вводиться
6	Креативні ситуації	Створення умов «невизначеності» та виходу на індивідуально-креативний рівень рішення проблеми
7	Еталонні ситуації	Пред'явлення зразків оптимальних варіантів, пов'язаних з даною інформацією дій або відносин
8	Ситуація зворотного зв'язку	Отримання інформації про ефективність перебігу та засвоєння одиниці змісту, про правильність обраної стратегії та тактики роботи з аудиторією

При моделюванні педагогічних ситуацій, на нашу думку, треба реально відтворювати професійну діяльність майбутнього вчителя філологічних спеціальностей. Це вимагає не автоматичного повторення репродуктивних дій, а саме умінь, пов'язаних із свідомим пошуком і створенням нового варіанту професійної поведінки; із створенням умов, сприятливих засвоєнню знань.

Моделювання педагогічних ситуацій відображає нестандартні, динамічні, несподівані ситуації, які містять певну проблему: як вчинити? як краще сказати? як вплинути? як встановити контакт? як передбачати конфлікт?

Розроблена та апробована методика моделювання педагогічних ситуацій включає:

- 1) постановка професійно-педагогічної проблеми;
- 2) забезпечення комунікаційних ресурсів, доступності до інформації, яка вичерпано характеризує педагогічну ситуацію;
- 3) ініціювання комунікативного взаємозв'язку між викладачем і студентом (опитування, бесіди, групові форми спілкування тощо) на визначення змісту й характеру ситуації та вибору форм і методів її моделювання;
- 4) створення студентами індивідуальних або групових проектів, які моделюють ситуацію;
- 5) організація вільного спілкування щодо обговорення ситуації й шляхів її вирішення.

Під час формувального експерименту використовувалися педагогічні ситуації й для формування комунікативного компоненту професійної компетентності майбутнього вчителя філологічних дисциплін. Особливий інтерес у студентів викликали ситуації, типові для школи, що відображали негативні сторони комунікативної поведінки учителя, які після аналізу необхідно було змінити, тобто переробити на комунікативно грамотні. Частіше для цього використовувалися уривки із художніх і документальних фільмів про школу (відеозапис). Така форма мала певні переваги: по-перше, помітивши ту чи іншу комунікативну помилку, запис легко можна було перервати, а потім знову відтворити спочатку, порівняти її зі змінним варіантом; по-друге, не дивлячись на те, що це були уривки фільмів, студенти ставали свідками живого навчально-виховного процесу, представленого не голосом одного вчителя, а

багатоголоссям гри акторів; по-третє, ця форма допомагає виключити одноманітність у пред'явленні педагогічних ситуацій, активізувати їх сприйняття.

Були запропоновані такі педагогічні ситуації, які сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх вчителів філологів, а також ігрові вправи для мовленнєвої зарядки (детально – Додаток Е). Наприклад: Ви опитуєте вчителя англійської мови, який повернувся з поїздки по Британії: отримайте інформацію про маршрут поїздки, про побачені визначні місця та пам'ятки, зустрічі із англійцями, загальні враження, цікаві випадки, що виникали під час поїздки.

Формуванню професійної компетентності майбутніх учителів-філологів також сприяло застосування різноманітних рольових ігрових ситуацій (гра-драматизація в поєднанні з емоційною рефлексією, гра-змагання, гра з постановкою та дослідженням проблеми, ділова гра). На заняттях із курсів «Загальна педагогіка», «Освітні технології», «Іноземна мова», «Практичний курс англійської мови» пропонували такі ігрові ситуації: «Видатні люди України», «Батьки і діти»; «Мої друзі», «Світ мої захоплень», «Мандрівка до Лондона», «Захист професії» тощо. На заняттях із третьокурсниками при вивченні курсу «Методика виховної роботи» використовували таку ігрову ситуацію, як «Автобіографія». Її мета – сприйняття і прояв уявлень про себе в соціальному і психологічному плані. Завдання: скласти розповідь про себе; презентувати себе у формі стислої автобіографії (розповісти про себе, виділяючи найважливіше: де вчилися, мешкаєте, яка ви людина, які у вас інтереси, скільки вам років...); розповідь повинна бути чіткою, ясною, лаконічною, але й оригінальною, цікавою та привабливою для слухачів.

У практичній роботі дійшли до висновку, що при використанні ігрових ситуацій на заняттях з іноземної мови треба йти від простого до складного, від репродуктивних завдань до творчих. Впевнені, що вирішення ігрових ситуацій сприяє своєчасному виявленню труднощів, розширенню словникового запасу. Запропоновані ігри-вправи (кросворди, ребуси, вікторини) сприяли формуванню когнітивного компоненту. Ігрова дискусія допомагала визначити відмінності в розумінні питання; шляхом товариського спору встановити істину, прийти

до загального рішення. Створенню проблемної ситуації на занятті допомагали такі різновиди методу гри, як: аналіз конкретної ситуації, інцидент, ділова кореспонденція. Також застосовували такі види рольової гри, які уможливають практичну реалізацію будь-якої ситуації в ролях: ігрове проектування й ігрова інсценізація. Отже, в ігрових формах втілюються ідеї співпраці, змагання, самоуправління, виховання через колектив, виховання відповідальності кожного за навчання та дисципліну в студентській групі.

Допомагали активізувати студентів під час заняття «швидкі» диктанти, які мають такі особливості: 1) завдання не однакові за складністю (від простих до складних); 2) спочатку темп диктанту повільний, потім він прискорюється; 3) одночасно з групою на відкидних дошках працюють двоє студентів (це дає можливість студентам перевірити свої відповіді).

Формуючи предметний компонент, використовували різні завдання з урахуванням їх складності та можливостей студентів: а) ситуації виконавського плану (групі студентів пропонувалась готова ситуація, яку необхідно було відтворити за ролями, загострити проблему, викликати активне обговорення); б) ситуації, які виникають стихійно під час заняття, які «розкручувались» викладачем, набували навчально-виховного значення (іноді планувались раніше або цілеспрямовано провокувались); в) ситуації-сюрпризи, які були підготовленими заздалегідь групою студентів, моделювали живий навчально-виховний процес; вони несподівано для всіх інших виникали в певний момент заняття, вражаючи своєю несподіваністю; г) ситуації, в яких необхідно змодельовати комунікативну поведінку різних викладачів (характерні деталі їхньої вербальної і невербальної поведінки), що працюють в університеті.

Були застосовані інформаційні ситуації, спрямовані на збір інформації про різні об'єкти, явища, на ознайомлення учасників проекту із цією інформацією, її аналіз й узагальнення фактів. Наприклад: Для чого потрібна система в педагогічній теорії та практиці? Як ви думаєте, коли і яким чином загальнолюдські цінності стають конкретно людськими, тобто засвоюються тією чи іншою людиною? Як загальне конкретизується в одиничному – мотивах, почуттях, судженнях, діях? Або: опишіть свої професійні очікування у формі «Записки вчителя-початківця» із

визначенням основних функцій педагогічної діяльності.

Доцільним було застосування практико-орієнтованих ситуацій, результат яких спрямований на інтереси їх учасників. Результати проекту використовувалися для закріплення знань студентів усієї групи. При формуванні операційно-діяльнісного компоненту застосовувалися різноманітні проблемні ситуації. Наприклад: Науковий статус педагогіки довгий час брався під сумнів. У передмові до своєї книги «Людина як предмет виховання» (1867 р.) К. Ушинський підкреслював, що педагогіка «...не є зібранням положень науки, а тільки зібранням правил виховної діяльності». І далі: «Педагогіка – не наука, а мистецтво: найбільш широке, складне, найвище і найнеобхідніше з усіх мистецтв». Педагогіка є наукою чи мистецтвом?

На заняттях обов'язково підводили їх підсумки, частіше за все у формі опитування (усного або письмового) приблизно за таким планом:

1. Що ви отримали від сьогоднішнього заняття?
2. Чи вважаєте ви корисним сьогоднішнє заняття?
3. Як би вам хотілося змінитися до наступного заняття?
4. Про що ви думали, йдучи на заняття?
5. Чи розмірковували ви над тим, про що говорили на минулому заняття?
6. Як відобразилось це сьогодні?

Вправа «Імідж фахівця» (для формування предметного компоненту)

*Мета:* розробка конкретної програми (плану) зі створення або коректування іміджу, налаштування на необхідність професійно-особистісних змін.

*Завдання:* скласти програму (план) роботи над власним іміджем.

*Інструкція:* коректування або створення нового іміджу будується на впевненості людини в тому, що йому це потрібно. Завдання не становить за мету миттєву зміну. Нехай ця робота буде передумовою до створення вашого справжнього іміджу й озброює деякими практичними уміннями у відповідності до існуючих технологій створення іміджу. Ось декілька порад: заведіть записну книжку і фіксуйте в ній усе, що стосується проблеми зміни або коректування іміджу; займаючись самоаналізом, зверніть увагу на результати питальника.

### Вправа «Взаємні презентації»

Ведучий звертається до учасників тренінгу: зараз ми об'єднаємося в пари. Ми з вами діятимемо за алгоритмом. Перший етап роботи полягає в тому, що кожний самостійно малює образ, відповідаючи на таке запитання: «Я і моя професія». На виконання першого етапу у вас є 5 хвилин.

Другий етап: кожний із вас розповідає своєму партнерові про себе якомога докладніше. На виконання цього етапу у вас є 5 хвилин.

Третім етапом роботи буде відрекомендування групі свого партнера. Тому намагайтеся отримати якомога більше різноманітної інформації про нього.

Бажано, щоб учасники відобразили в самопрезентації такі найважливіші питання:

- Як я уявляю свою професію?
- Що я ціную в самому собі?
- Предметом моєї гордості є...
- Що я умію робити краще за все?

Після завершення вправи тренер резюмує те, що люди, які зібралися в цьому тренінговому просторі, об'єднані спільною діяльністю, прагненням до професійного вдосконалення тощо.

### Вправа «Інтерв'ю»

*Мета вправи:* розвивати вміння слухати партнера та скоротити комунікативну дистанцію між учасниками тренінгу.

Учасники об'єднуються в пари й упродовж 10 хвилин розмовляють зі своїми партнерами, намагаючись дізнатися про них якомога більше. Потім кожний готує коротке відрекомендування свого співрозмовника. Головне завдання – підкреслити його індивідуальність, несхожість на інших. Після чого учасники по черзі відрекомендовують один одного.

### Вправа «Позиція»

Учасники утворюють два кола: зовнішнє і внутрішнє. Зовнішнє коло рухається, внутрішнє – залишається на місці. Ті з учасників, які перебувають в зовнішньому колі, висловлюють своє враження про партнера у внутрішньому колі, починаючи фразою: «Я бачу тебе...», «Я хочу тобі сказати», «Мені подобається в тобі...». Через 2 хвилини зовнішнє коло пересувається на одного учасника та ін.

Сучасне звернення до компетентнісного підходу в

підготовці майбутніх учителів ґрунтується на розумінні того, що на перший план виходить не лише те, що знає спеціаліст, але й те, що він уміє робити чи здійснювати як професіонал.

Під час дослідження було визначено поняття «педагогічні ситуації» як такі, що фіксують у певному часовому інтервалі суперечність між досягнутим і бажаним у розвитку особистості; поняття «моделювання педагогічних ситуацій» як процес утворення ситуацій-моделей, які імітують стан і динаміку навчально-виховного процесу. Основним засобом моделювання педагогічних ситуацій є педагогічний тренінг, що поєднує кілька методів і прийомів.

Упевнені, що використання на заняттях моделювання ситуацій із використанням різноманітних педагогічних проблем забезпечує формування професійної компетентності студентів як одного з вирішальних факторів підвищення ефективності навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі. Моделювання педагогічних ситуацій є процесом утворення ситуацій-моделей, які імітують стан і динаміку навчально-виховного процесу, фіксують у певному часовому інтервалі суперечність між досягнутим і бажаним у розвитку особистості. Провідними методами моделювання педагогічних ситуацій в аспекті формування досліджуваного феномену є методи теоретичного (аналізу й проектування) та практичного їх відтворення (імітаційно-дидактичного моделювання).

### *Список джерел*

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Георгий Алексеевич Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Березюк О. С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями : [монографія] / Олена Станіславівна Березюк. – Житомир : ЖДПУ, 2003. – 174 с.
3. Большая советская энциклопедия / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – М. : Советская энциклопедия, 1977. – Т. 27. – 622 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997 р. – 376 с.
5. Давыдов В. В. Виды общения в обучении / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 423 с.
6. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання : [навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів] / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ

ім. І. Франка, 2010. – 272 с.

7. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: [монографія] / Іван Андрійович Зязюн. – К. : Вища школа. – 2004. – 422с.

8. Коломинский Я. Л. Человек : психология / Я. Л. Коломинский – М. : Просвещение, 1980. – 224 с.

9. Ковальчук В. А. Соціально-педагогічні задачі: сутність, типологія, технологія розв'язання / В. А. Ковальчук. – Житомир : Житомир, держ. пед. ун-т, 2003. – 132 с.

10. Кравченко Ю. М. Педагогические задачи и методика их решения: [метод. рекомендации] / Ю. М. Кравченко. – Севастополь: Изд-во СевНТУ, 2005. – 39 с.

11. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2006. – 400 с.

12. Красюк Л. В. Формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Людмила Василівна Красюк. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – 212 с.

13. Матюшкин А. М. Проблемные ситуация в мышлении и обучении / Алексей Михайлович Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 168 с.

14. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности обще-педагогической подготовки учителя / [под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской]. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.

15. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь ; [пер. с польск. Л. Г. Кашкуровича, Н. Г. Горина]. – М. : Высш. шк., 1990. – 384 с.

16. Педагогические проблемы и способы их решения учителем : [сб. научн. трудов / ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской]. – Ленинград : НИИ ООВ АПН СССР, 1979. – 125 с.

17. Поливанова Е. Н. Проектная деятельность школьников: [пособ. для учителя] / Екатерина Николаевна Поливанова. – М. : Просвещение, 2008. – 192 с.

18. Психология. Словарь / [ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – [2 изд. испр. и доп.]. – М. : Просвещение, 1990. – 494 с.

19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Львович Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 488 с.

20. Санина С. П. Моделирование и модельный метод в обучении / С. П. Санина // Педагогические технологии. – 2006. – №3. – С. 19-21.

21. Селиванова Н. Л. Педагогические ситуации в процессе формирования коллективных отношений подростков / Н. Л. Селиванова // Советская педагогика. – 1991. – № 7. – С. 26–30.

22. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы : [монография] / Владислав Владиславович Сериков. – М. : Логос, 1998. – 350 с.

23. Спирин Л. Ф. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и



решение педагогических задач: [учеб. пособ.] / Л. Ф. Спирин, М. А. Степинский, М. Л. Фрумкин; [ред. В. А. Сластенина]. – Ярославль : Ярославский педагогический институт, 1974. – 130 с.

24. Сластенин В. А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2002. – №4. – С. 4–9.

25. Фролов И. Т. Введение в философию / Иван Тимеевич Фролов. – М. : Политиздат, 1989. – Ч. 2. – 413 с.

26. Штофф В. А. Моделирование и философия / Виктор Александрович Штофф. – М. : Наука, 1966. – 308 с.

27. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: [навч. посіб.] / Петро Миколайович Щербань. – К. : Вища школа, 2004. – 207 с.

28. Пікельна В. С. Педагогічна культура як важливий чинник професійної компетентності майбутнього вчителя технології / В. С. Пікельна // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / редкол.: Буряк В. К. (гол.ред.) та ін.– Кривий Ріг: КДПУ, 2010. – Вип. 30. – С. 3-10.

### **3.6. Методи формування композиційних умінь у художній педагогічній практиці**

Методи навчання композиції завжди знаходились у прямій залежності від рівня розвитку теорії та практики образотворчого мистецтва. Існує аксіоматичне положення щодо органічного взаємозв'язку композиційної діяльності, композиційного мислення та методів навчання композиції. Формування композиційної майстерності також залежить від використання у процесі навчання композиції методів формування композиційних умінь

Цікаві відомості з вивчення методів навчання композиційній майстерності дають пам'ятники єгипетської культури . Правила і прийоми образотворчого мистецтва Стародавнього Єгипту розроблялися відповідно до вимог замовників та релігійних догм. Перед художником стояло головне завдання – зберегти в зображенні композиційну єдність площини, не допускаючи ілюзорності. Згідно з вимогами площинного рішення композиції художник повинен знати закони фронтальності, принципи побудови предметів, які зберігають «площину стіни». У таких

зображеннях відсутні тривимірність, явище перспективи і світлотінь.

М.М.Ростовцев відзначає, що для єгипетського мистецтва «характерні дві риси: стійкість прийомів зображення і багатовікового дотримання канонів образотворчого мистецтва» [8, с.16]. Єгиптяни першими в історії розвитку людської культури поклали початок теоретичному обґрунтуванню образотворчого мистецтва. Існування канонів говорить про чіткі правила і закони зображення, яких повинен був дотримуватись учень та педагог. Головне досягнення єгиптян у галузі композиційної майстерності – створення системи пропорційного членування фігур на частини та законів фронтального розвороту, тобто методу ортогональної проекції. Даний метод, (Р.Арнхейм називав його «методом єгиптян» ) дозволяє зберегти симетрію плечей і грудної клітини, а в профільному зображенні обличчя – фронтальну проекцію очей. Оцінюючи цю методику, Р.Арнхейм, зазначав, що «художнє зображення ґрунтується на зоровому поданні тривимірного об'єкту в цілому» [3, с.107]. Ці досягнення сприяли подальшому розвитку викладання малюнка.

На відміну від Стародавнього Єгипту, мистецтво класичної Греції реалістично – реальність зображення лежить в основі кожного образу. Образотворче мистецтво античного світу, порівняно з єгипетським, збагатилося новими принципами і методами побудови зображення, новими методами навчання мистецтву. Грецькі художники вперше в історії навчального малюнка ввели в ужиток світлотінь як елемент композиції і дали зразки перспективної побудови зображення на площині.

Грецькі художники-педагоги, на думку М.М.Ростовцева, встановили «метод навчання малюванню, в основі якого лежить малювання з натури» [8, с.44]. Вперше малювання як навчальний предмет отримало потрібний напрямок. До кінця IV століття до н. е. у Греції існувало вже кілька шкіл малюнка: Сикіонська, Ефеська, Фіванська. Малювання почало розглядатися як загальноосвітній предмет та було введено у всіх школах Греції. І хоча композиції як окремої галузі знань ще не існувало (ні як теорії, ні як навчального предмета), цілі і завдання композиції, методи навчання прийомам композиції, засоби композиції входили в завдання навчання малюванню. Було визнано, що малювання розвиває просторове мислення, образне уявлення,

формує композиційні уміння в організації образотворчої площини. У грецькому образотворчому мистецтві був закладений метод наукового розуміння мистецтва. Обов'язковим було вивчення закономірностей природи, спостереження її краси, гармонії і вміння переносити цю гармонію на картинну площину. Розглядаючи проблеми розвитку античного мистецтва, В.А.Фаворський зазначав, що «кожна деталь у ньому відповідає іншій деталі ритмічно, за законами цього світу, диктує виховання цих законів».

У розвинутій фронтальній епосі VIII-IX століть виникло цілком розвинене середньовічне мистецтво, в якому панували елементи народної свідомості вільних «варварів» ( фольклорні мотиви, язичницька фантастика, тваринний епос, любов до яскравої візерунчастості, самобуття експресія).

Розвиток готичного живопису (початок XII століття) визначався характером архітектури, яка зробила стіни ажурними і тому підходящими для фресок. Розвивався живопис головним чином у мініатюрах рукописів і в розписах стулок вітарів. Композиційною основою середньовічної мініатюри служив «хімерний за своїми контурами, строкатий за забарвленням ореол, з яким добре в'яжеться орнаментальне оздоблення архітектурних форм», – відзначає М.В.Алпатов [2, с.33]. Декоративну основу становить принцип композиційної єдності у творі.

Середньовічні майстри ставлять собі нові завдання, незнайомі в античності. За словами М.В.Алпатова, «площинні і лінійні вираження» в творах художників «досягають значної вишуканості» [2, с.28]. Фігури і предмети різномасштабні, перспектива, якщо вона є, «зворотна», тобто люди на передньому плані менше за розміром, ніж на другому, лінії предметів, що йдуть у глибину, розходяться, а не сходяться. Прийом «зворотної перспективи» виникає у зв'язку з тим, що середньовічний художник поміщає себе ніби всередині описуваної картини, зображуючи світ навколо себе (використовуючи точку зору «внутрішнього» глядача). Л.Ф.Жегін знаходить цей метод побудови простору подібним до застосовуваного в стародавньому єгипетському мистецтві, тобто передача простору у вигляді розташування один над одним рядів, мікропросторів кожного ряду організована з використанням позиції

внутрішнього спостерігача (глядача зображуваного простору, який знаходиться в цьому ж просторі) [6, с.18]. Застосування методу «зворотної перспективи» знаходить Б.А.Успенський і в давньоруському мистецтві (іконописі). Композиція ікони «Акафіст Казанської Божої матері» представляє «просторовий перехід від зовнішньої до внутрішньої зорової позиції і навпаки» [10, с.188].

Художникам епохи Відродження (XIV-XVI), що займалися проблемою навчання, належить чільне місце. Їх теоретичні праці в галузі методики навчання багато в чому сприяли подальшому розвитку методики викладання малюнка. Майстри епохи Відродження розглядали картинну площину не як нейтральну і рівну в усіх своїх частинах, а розуміли її як деяку незалежну від зображення на ній форму, за словами М.В.Алпатова, як «поле, яке заряджене внутрішніми силами, і яке в цьому сенсі володіє своєю композицією» [2, с.50]. Виходячи з цього уявлення про структуру картини, майстри Відродження прагнули по можливості узгодити з нею саме зображення.

Серед художників епохи Відродження, що займалися проблемами навчання живопису, німецькому художнику А.Дюреру належить провідне місце. У розвитку творчих здібностей учнів він надавав важливе значення вивченню методики навчання. При цьому він вважав, що не може бути ніякої свободи в роботі і знання залишаються нереалізованими, якщо в учнів відсутні практичні навички. А.Дюрер підкреслив значення навички для розвитку здібностей у композиційній діяльності та її взаємозв'язок з теоретичними знаннями. Велику цінність для художньої педагогіки представляє розроблений А.Дюрером метод узагальнення форми (який пізніше отримав назву «обрубовки»), що застосовується і сьогодні.

Основні принципи живописної композиції епохи Відродження залишаються незмінними протягом наступних століть. На це звернули увагу М.В.Алпатов, Г.Вельфін, В.М.Гращенко, В.Д.Дажина та ін. Художники XVI-XVII століть розвивали і вдосконалювали композиційні засоби і прийоми майстрів Відродження. Лінійна перспектива, яку опанували сучасники Мазаччо (XV століття), стає у XVII столітті засобом створення найскладніших ракурсів і ефектів обману зору (зворотна перспектива тощо). Ритмічне поєднання картинної

площини виражалося в епоху Відродження переважно в мотивах симетрії та ритму. Тепер воно поступається місцем «набагато складнішому візерунку, заснованому на більш багатому барвистому інструментуванні» [2, с.52], – зазначає М.В.Алпатов. Аналізуючи твори живопису відомих майстрів, їх творчість, Е.Делакруа відзначає деякі композиційні правила, використовувані ними. Він також звертав увагу у своїх дослідженнях на методи побудови композиції, які використовували художники XVII століття, на значення основних ліній композиції (вертикаль, горизонталь, діагональ). Зокрема у П.П.Рубенса, Е.Делакруа відзначав активну «S-подібну».

В українському образотворчому мистецтві XVII-XVIII століть домінувала емблемно-символічна сторона композиційного мислення. Іконопис був основним жанром українського живопису. Дослідник П.М.Жолтовський відзначає, що в основі навчання лежало «копіювання з західноєвропейських посібників».

Російське образотворче мистецтво у кінці XVII століття було охарактеризовано якісно новою сходинкою розвитку, що полягало в переході від іконного зображення (лінійного пропису) до більш правильного зображення натури. Ікони були вже більш «натуральні», як зауважила Н.М.Молева, досліджуючи еволюцію художньої педагогічної системи Росії [7]. Виникнення в Росії Академії мистецтв стало переломним моментом у розвитку російського образотворчого мистецтва. Нова художня форма остаточно утвердила себе на рубежі XVII-XVIII століть, увійшла у національний образотворчий метод. Вивчалися і дотримувалися закони рівноваги в картині. Оскільки картинна площина розглядалася єдиним замкненим «у собі» простором, дія і розвиток сюжету мали обов'язково замикатися в картині і будуватися навколо центральної її частини. Цей важливий композиційний принцип був закладений в основу педагогічної системи А.П.Лосенка і його сучасників-педагогів з Академії. Г.І.Угрюмов ставив своєю метою виховати у майбутніх художників спостережливість і розвинути зорову пам'ять у процесі роботи з натурою. Від замальовки окремих жестів, поз, ракурсів, учні переходили до ескізів нескладних побутових сцен. Крім цього, у навчанні Г.І.Угрюмов велике значення надавав світлу і кольору у принципово новій якості – як засобу

емоційного впливу. Головним для нього було розуміння просторового середовища в композиції.

Початок XIX століття був прогресивним, переломним періодом для художньої української культури. Орієнтованість образотворчого мистецтва на реалістичне відображення дійсності стала наслідком впливу Петербурзької Академії мистецтв. Цей процес торкнувся і самої педагогічної системи, яка до цього часу вже вимагала корінних змін.

Найважливішими навчальними закладами, які сприяли розвитку художньої освіти на Україні були: Харківський університет (1805 р.), Рішельєвський ліцей в Одесі (1817 р.), Гімназія вищих наук у Ніжині (1820р.). Малювання, як обов'язковий предмет, було включено в їх спільні програми.

У Київському університеті, з першого року існування, малювання теж було введено у програму згідно університетського статуту 1884 року. Першими художниками-педагогами Київського університету були Б.Ф.Клембівський, К.С.Павлов (один випускників Академії), Г.А.Васько. Малюнок та живопис вони викладали згідно правил Академії мистецтв.

З точки зору художників-педагогів Петербурзької академії мистецтв А.І.Іванова, А.Є.Єгорова, Р.К.Шубуєва – головним у змісті академічної програми було вивчення правил і законів композиції. Відходячи від них у власних творах, вони, тим не менш, дотримувалися цієї позиції в педагогічній практиці. Педагоги ототожнювали такий підхід у навчанні композиції з навчанням малюнку, де правила дозволяли точніше передавати натуру. Усі три педагога заклали своєю діяльністю в педагогічну систему Академії основи композиції та її методику, які багато в чому дійшли до наших днів і продовжують визначати загальну структуру підготовки художників. Вони вперше зрушили науковий підхід до питань художньої методики і перетворили художню педагогіку у науку.

Усвідомлений підхід до системи навчання в Академії мистецтв набув нового сенсу в особі К.П.Брюллова і його педагогіки. Формально побудова брюлловського методу знаходила пряму аналогію в методі його вчителів А.І.Іванова, А.Є.Єгорова і тому здавалася традиційною, однак ця подібність носила чисто зовнішній характер. Різниця полягала в цілеспрямованості окремих розділів навчання. Формування і

розвиток технічних навичок, на думку К.П.Брюллова, повинні бути перш за все не самоціллю, а навичками професійними, які допомагають вирішувати учням інші завдання в самостійній творчості. При копіюванні він не дозволяв запозичувати чужу методику, «манерність», а навчав молодих художників (при написанні натури та створенні композиції) керуватися власними знаннями та вміннями. Головне місце у навчанні відводилось вирішенню певного сюжетного образотворчого завдання. Важливою вимогою, яку висував К.П.Брюллов, стосовно створення картини – це пластичний характер композиції твору. Прагнення до правдивості, реалістичності твору живопису, що домінували у його системі навчання композиції, стали основою розвитку викладання композиції у Росії.

Прогресивні перетворення в методиці навчання образотворчому мистецтву істотно вплинули на розвиток художньої освіти на Україні. Виникли малювальні школи (Харківська школа Д.І.Безперчого, учня К.П.Брюллова, 1850 р., Одеська школа К.К.Костанді, 1865 р., школа М.Д.Раєвської-Іванової в Харкові, 1869 р., школа М.І.Мурашко в Києві, 1875 р.). Художники-педагоги, які працювали у цих мистецьких закладах, розвивали і вдосконалювали методи навчання малюнку, живопису, композиції, відчували вплив і спадкоємність Петербурзької академії мистецтв.

Починаючи з XVIII і до другої половини XIX століття художні академії Франції, Англії, Німеччини переживали свій «золотий вік», – пише М.М.Ростовцев [9, с.103]. Удосконалюється методика навчання образотворчого мистецтва, насамперед малювання. XVIII століття характеризується становленням композиції як розділу навчального предмета «Малювання». Композиції відводиться особливе місце у творчому процесі. Створення методичних посібників сприяло самостійному створенню картини учнями та було важливим моментом у розвитку методики навчання композиції. У той же час, існування різних, часом суперечливих точок зору на композицію, на методи формування і розвитку композиційних умінь художників гальмувало процес подальшого розвитку композиції.

Так, наприклад, французький художник Е.Буден вважав, що працюючи на самоті, не можна досягти мети тому, що

«мистецтво не створюється поодинці, у провінційній глушині, без критики, без можливості порівняння, без твердого переконання». Е.Дега відстоював усамітнення з метою збереження індивідуальності. Одночасно він вважав, що все, що він робить, є результатом обмірковування і вивчення досвіду старих майстрів. «Секрет мистецтва у тому, щоб слідувати порадам, які старі майстри дають у своїх творах, але при цьому робити щось інше, ніж робили вони», – стверджував він. З приводу копіювання Е.Дега зазначав: «Потрібно копіювати і знову копіювати старих майстрів. Тільки коли ви дасте доказ, що ви хороший копіїст, можна буде дозволити вам зробити редиску з натури».

Ф.Беренгвін вважав, що «вивчення досвіду старих майстрів – основа будь-якої серйозної роботи». Визнаючи необхідність вивчення досвіду та відвідування художніх музеїв, О.Ренуар писав: «Не перед прекрасним видом кажуть собі «я стану художником», а перед картиною». М.Вламінк навпаки стверджував, що «знання вбивають інстинкт». На думку Д.Енсора, «розум – ворог мистецтва». «Надлишок культури – найбільша небезпека для мистецтва. Справжній художник – це неосвічена людина. У день, коли культура стане загальною, мистецтво перестане бути потрібним», – переконував усіх А.Дерен. Водночас у своїй творчості він дотримувався основних «правил» композиції у побудові своїх картин. У своїх записах з цього приводу він зауважує: «...Світло будує картину, уточнює розміри поверхонь, встановлює ритм їх відносин».

Деякі педагоги дозволили учням відступати від передачі правильних пропорцій предметів, викривляти і спотворювати їх форму, вбачаючи у цьому активний метод розвитку творчих здібностей у композиції.

Звичайно, не всі зарубіжні художники-педагоги прийняли подібний метод. Серед них були й такі, що відстоювали прогресивні шляхи формування композиційних умінь і навичок (А.У.Доу, К.Піре, Г.Р.Пур та інші), якими були написані ряд книг з композиції.

А.У.Доу ставив за мету розвиток в учнів почуття прекрасного, гармонії і здібностей виражати його в композиції. Вивчення композиції і оволодіння її закономірностями, засобами і прийомами значною мірою вирішує проблему художньої освіти. Для розвитку композиційних здібностей він пропонує копіювати



малюнки старих майстрів, komponувати у різних форматах один і той самий мотив. Одним з важливих методів формування композиційних здібностей А.У.Доу вважає виконання композиції на початку у два, потім у три тони і після цього її необхідно вирішувати в кольорі.

Незважаючи на існування цілого ряду праць, присвячених діяльності П.П.Чистякова, його педагогічна система незмінно привертає увагу дослідників і дає підстави для подальшого її поглибленого вивчення. Історія ще не знає аналогів з педагогіки П.П.Чистякова, коли результатом викладацької роботи художника стало створення цілісною і у всіх частинах завершеної педагогічної системи. Заняття з композиції у П.П.Чистякова склалися з двох основних розділів. Перший – ставив своєю метою виробити розуміння картинної площини як певного «цілого», що володіє своєю композиційністю. Важливість і актуальність даного положення про «приховану структуру» картинної площини у навчанні композиції знаходять своє підтвердження і у сучасних дослідженнях Р.Арнхейма, М.М.Волкова, С.М.Даніеля. Картинна площина («регулярне поле»), вважає С.М.Даніель, володіє певними «перцептивними силами». Взаємодія цього поля з образотворчими елементами – головний композиційний акт з'єднання норми з простором».

Відомі «чистяковські вправи» на композиційне розміщення образотворчих знаків у «рамках», постановка натюрмортів і предметів в інтер'єрі, визначення зорового центру серед багатьох речей – все пов'язувалося з композиційною побудовою і, зокрема, з цілісним рішенням композиції. Основним завданням цих вправ було ознайомлення з конструктивними особливостями картинної площини [11].

Другий розділ навчання композиції представляв собою завдання, в яких П.П.Чистяков пропонував молодим художникам композиції з певним жанровим змістом, в яких потрібно було «щось» перебільшити або «щось» упустити. Головним у цих вправах було фіксування певного емоційного сюжету. Потім цей емоційний сюжет має бути переведений у більш конкретний за своєю темою, в основі якої повинна лежати реальна життєва ситуація. Така ситуація потрібна була для побудови дії, знаходження відповідного типуажу і правильної розробки сюжету. Після такої основної підготовки художник переходив до

образного розкриття дійсності. Під образним рішенням композиції П.П.Чистяков розумів не підсумовування характерних особливостей дійсності, а виявлення в картині ставлення художника до навколишнього життя, яке й обумовлює розробку загального ладу композиції [11].

Початок ХІХ століття відкриває нову сторінку в історії розвитку методів викладання образотворчого мистецтва. Передвижницька Академія, яка виникла після реформи 1893 р., виявилася установою багато у чому прогресивнішою, ніж будь-яка інша академія мистецтв у Європі.

Педагогічна діяльність І.Є.Рєпіна найтіснішим чином була пов'язана з реформою. Навчання композиції пов'язувалося І.Є.Рєпіним із загальним вихованням у художника живого і активного ставлення до навколишньої дійсності. Усі заняття з малюнка і живопису він пов'язує з композицією, тобто зі здатністю осмислювати і передавати натуру у тих чи інших сюжетно-пластичних образах. Тому велике значення І.Є.Рєпін надавав регулярній систематичній роботі над композицією, стверджуючи, що ескізи є найсуттєвішою стороною композиційно-творчої діяльності.

В.І.Суріков, майстер історичної композиції, велике значення надавав «творенню» ескізу композиції та підготовчим матеріалам. Він добре розумів, що для реалістичного живопису в однаковій мірі важливі і чітка логіка, і безпосереднє сприйняття історичних подій, що з'єднуються певними закономірностями композиції.

У процесі багаторічної викладацької роботи у Д.М.Кардовського виробилася струнка система навчання малюнку і композиції. Він вважав композицію засобом образного відображення життєвих явищ. При створенні ескізів Д.М.Кардовський рекомендував учням дотримуватися принципу від «простого до складного», привчав komponувати зображуване у певному форматі. Поступово ускладнюючи завдання, збільшуючи кількість фігур при дотриманні світлових умов, кольорних відносин, домагався цілісності композиції.

В.Є.Татлін, працюючи в Петроградських державних майстернях (колишньої Академії мистецтв), створив програму з композиції. Ця програма складалася з п'яти розділів, які В.Є.Татлін розвивав у певній послідовності. Робота в майстерні

В.Є.Татліна починалася з освоєння площини як елемента простору ( позначався вплив кубізму школи В.О.Серова з її відомим малюнком лінії в просторі). Наступний етап у роботі ставив своєю метою трансформувати відчуття матеріального простору поверхні. Третій етап роботи – створення композиції з цих перевтілених якостей матеріалу. Останнім етапом навчання композиції було створення сюжетного твору, в якому скульптура, живопис, архітектура, тобто форма, простір, колір, виявляючи матеріал, досягли того сюжетного впливу – «єдиного органічного формоутворення», який, на думку Н.М.Молевої [7, с.395], доносив до людини ідею художника. Таким чином, школа В.Є.Татліна була своєрідним фундаментом всього мистецтва 20-х років. У ній була закладена ідея, яка в наш час отримала повне обґрунтування, щодо того, що матеріалом мистецтва є не тільки полотно і фарби, а й реальне життя, яке оточує людину.

Особливе місце у композиційній підготовці, як підкреслює Н.Л.Адаскіна, належить «психоаналітичному» методу М.О.Ладовського. «Його принципи виконання абстрактних композицій, вивчення психології сприйняття, застосування методу макетування доречно розвивати і в сучасних методиках навчання композиції у зв'язку з вивченням об'єктивних закономірностей творчості», – стверджує вчена [1, с.29].

У книзі «Учитесь малювати» О.О.Дайнека [4] розглядав принципи і закономірності побудови композиції картини. До них він відніс «золотий перетин», симетрію, ритм, масштаб, перспективу. У своїй творчості законам перспективи (ілюзорної, прямокутної, ортогональної, повітряної) він надавав велике значення. У своїх методичних рекомендаціях з навчання композиції він приділяв значну увагу формуванню звичних композиційних умінь, починаючи з нанесення першої лінії на площині та вибору формату. Ускладнюючи навчальні завдання, О.О.Дайнека підводив початківця-художника до вчення про пропорції, закон рівноваги, відчуття гармонії, статичності, динаміки. Педагог-художник вважав, що композиція вимагає науково-методичного обґрунтування, оскільки закони її тісно перетинаються з усіма видами мистецтва.

Серед сучасних зарубіжних дослідників, що займалися проблемами композиції можна назвати Д.Фрейда, Л.Салемме, Ф.Малінза, Ф.С.Джонстона та ін.

Д.Френд в книзі «Провідний композиційний принцип художника» стверджує, що такі якості як імпровізація, почуття кольору, організація площини і приведення композиції до цілісності характеризують справжнього майстра. Він пропонує серію вправ для розвитку вміння побудови простору.

Л.Салемме у своїй книзі «Композиційні вправи для живописця» пропонує 70 вправ для розвитку композиційних умінь і навичок початківців самодіяльних художників. Її методика ґрунтується на розвитку компонентів композиційного мислення у процесі освоєння певної закономірності композиції диференційовано. Практичні вправи виконуються як в реалістичному, так і в формалістичному (абстрактному) напрямках. Вправи на вагу і зорову рівновагу, рух і напругу, мотиви контрапункту, викладені в роботі Л.Салемме, – це є, на наш погляд, сучасний розвиток тих проблем композиції, які стоять перед нами.

Ф.Малинз – автор практичних рекомендацій сприйняття витворів мистецтва «Розуміння живопису, елементи композиції» – вважає, що для формування композиційних умінь та навичок необхідно спочатку освоїти композиційну грамоту, свого роду «граматику». Пропонується оволодіти закономірностями ритму, рівноваги, руху та елементами композиції, які грають важливу роль у досягненні цілісності. Ф.Малинз вважав доцільним використання образотворчих засобів: крапок, ліній, тонів, кольорів. У своїх рекомендаціях він підкреслював, що геометрія і перспектива – важливі засоби для створення різних композиційних ситуацій. Початок оволодіння композиційної грамотою, на думку автора, може бути покладений через вивчення творів видатних майстрів композиції.

У книзі Ф.Джонстона «Повне навчання художника» є розділ, присвячений композиції, в якому говориться про значення умінь передачі у композиції «цілого». Автор пропонує освоювати численні правила композиції, порушувати які можна тільки лише зі знанням справи та великим досвідом.

Дослідження методів навчання композиції в історичному розвитку переконує, що становлення та вдосконалення композиційних знань, умінь і навичок відбувалося у ході еволюції і вітчизняного образотворчого мистецтва, і художньо-педагогічної школи. Теоретичні та методичні положення

композиції знаходились у тісному взаємозв'язку з наступальним рухом композиційної майстерності, яка в усьому залежить від використання у процесі навчання методів формування композиційних умінь.

Композиційні знання, уміння та навички, які розвивалися та вдосконалювалися у ході еволюції образотворчого мистецтва, послужили основою для виникнення та розвитку нової галузі художніх знань – «Теорії композиції». Існуюче аксіоматичне положення щодо органічного взаємозв'язку композиційної діяльності, композиційного мислення та методів навчання композиції переконливо доводить, що формування композиційної майстерності багато в чому залежить від використання у процесі навчання комплексу методів формування композиційних умінь.

Вивчення історії розвитку методів навчання композиції дозволило виявити систему методів формування композиційних умінь і класифікувати їх на основі домінуючих ознак на чотири основні групи, зміст і сутність яких відображено нижче.

До *першої групи* методів формування композиційних умінь нами було віднесено методи, домінуючою ознакою визначення яких стало просторове мислення. Використання даної групи методів дозволяє навчити студентів специфічним особливостям побудови зображення на площині (відомий як «єгипетський» метод) з подальшим розвитком перспективних систем у створенні тривимірного простору.

Перша група методів навчання композиції включає наступні методи:

1. Метод «єгиптян», який, у свою чергу, включає такі підгрупи:

а) метод ортогональної проекції (закон фронтального розвороту). Даний метод дозволяє обрати проекцію, яка краще всього відповідає завданням зображення; дозволяє зберегти симетрію грудної клітини та плечей фігури, а у профільному зображенні – обличчя, створюючи ефект життєвості.

б) метод пропорційного ділення на частини. Сутність даного методу дозволяє заучувати вироблені школою правила (канони) схеми зображень за таблицями. Система пропорційного членування фігури на частини дозволяє за ним визначати розміри інших частин тіла.

в) метод площинного рішення композиції із збереженням композиційної єдності (відсутність трьохвимірності, перспективи, світлотіні). Даний метод вимагає написання додаткових текстів до зображень на площині.

2. Метод світлотіні (компонента трьохвимірності). До даного методу віднесено прийоми моделювання об'єму в малюнку за допомогою світлотіні (узгоджений розподіл світлих та темних частин створює єдність зображуваного).

3. Метод перспективної побудови зображення. Цей метод дозволяє за допомогою спеціальних зображувальних засобів (розташування кількох «точок зору», кількох ліній горизонту) створювати ілюзію справжнього простору та об'єму.

4. Метод малювання з натури. Даний метод дозволяє розвивати у студентів почуття двохвимірності зображуваної площини та її гравітаційних особливостей (вниз-уверх, вліво-вправо), просторове мислення, образне уявлення.

5. Метод «зворотної перспективи», «кількох точок зору». Використання даного методу дозволяє навчити специфічним особливостям просторової побудови зображення (художник ніби розташовує себе всередині картини, використовуючи точки зору внутрішнього глядача).

6. Метод лінійної перспективи (прямий). Виділений метод дозволяє формувати уміння зображувати трьохвимірний та рухливий світ за допомогою двовимірних та статичних знаків (елементів), реалізує принцип просторових зв'язків.

7. Метод «узагальнення форми» («обрубівка»). Використання цього методу сприяє розвитку почуття «трансформації» художньої форми в «образну геометрію», композиційної схеми («геометризація» форми у композиційному просторі).

До *другої групи* методів формування композиційних умінь нами було віднесено методи, домінуючою ознакою визначення яких стало композиційне бачення (композиційність та конструктивність). Використання цієї групи методів сприяє формуванню та розвитку у студентів уміння бачити, відчувати приховану структуру зображувальної площини («перцептивні сили»), співвідносити з нею зображення у дотриманні закону рівноваги. Прихована структура обумовлена «вертикаллю» та «горизонталлю» площини, які створюють у сукупності прямий

кут (двохвимірний прямокутний формула), який справедливо називають «інтегралом сил», що підтримує рівновагу.

Друга група методів навчання композиції включає наступні методи:

1. Метод організації картинної площини як «цілого». Сутність даного методу полягає у тому, що здійснюється специфічна композиційна побудова у площині (коло, трикутник, дугоподібні, віялоподібні структури). Використання названих структур дозволяє організовувати елементи зображення на площині та їх сприйняття. Крім цього, за допомогою даного методу у студентів формуються вміння враховувати конструктивну основу зображувального поля, виразність контрастів, ритмічних порядків, кольору, тону тощо.

2. Метод виразності основних ліній (вертикаль, горизонталь, діагональ). Даний метод передбачає використання студентами розташування елементів зображення за напрямками основних ліній, тим самим досягається створення особливої емоційної атмосфери (статика, динаміка, напруження тощо) у площині.

3. Метод S-подібної. За допомогою даного методу за рахунок розташування зображувальних елементів за S-подібною лінією («інтеграл краси»). У цьому знаку, завдяки його симетричним якостям, узгоджується статика та динаміка, спокій та рух («вічний рух»).

4. Метод побудови композиції навколо її центральної частини. Використання методу дозволяє здійснити у площині можливості «центробіжної» та «центрострімкої» композиції, коли усі її сторони тяжіють до центру.

5. Метод «копіювання». Копіювання у навчальному процесі робіт відомих майстрів сприяє розвитку аналітичного мислення («програвання» композиційних схем та формальних засобів композиції). За допомогою даного методу вивчаються композиційні прийоми та композиційна техніка, що використовується автором твору.

6. Метод «розташування зображувальних знаків у рамках». Метод навчання композиції (педагогічна система П.П.Чистякова), відповідно якого у різноманітних комбінаціях групуються зображувальні елементи у площині, вирішуються завдання «композиційної ваги», руху, ритміки, контрастів тощо в інших конструктивних зв'язках. Використання цього методу дозволяє

розміщувати «точки у рамках», здійснювати постановку натюрмортів та предметів в інтер'єрі. У студентів формуються композиційні уміння будувати плани, визначати зоровий центр серед багатьох предметів та речей, заповнювати простір у картинній площині. Метод розкриває композиційні засоби, за допомогою яких досягається суворе цілісне рішення.

7. Метод «компонування» зображення у «форматі». Використання даного методу дозволяє вивчити специфічні особливості «формату» (вертикальний, горизонтальний, овальний тощо) та враховувати їх у практиці навчання композиції. Кожний з форматів несе у собі певну емоційне та змістове навантаження та посилює виразність зображуваного (ідеї); геометрія формату стає «образною».

8. Метод визначення «зорового центру». Сутність методу полягає у знаходженні та суміщенні зорового центру з сюжетно-композиційним. Названий метод дозволяє зорієнтувати глядача на сприйняття виділених центрів у змісті картини та «керувати» послідовністю подальшого сприйняття.

9. Метод освоєння площини як елемента простору. Даний метод спрямований на освоєння композиційного простору за допомогою лінії та площини (лінія як твірна площина). Останні дозволяють створювати різноманітні за інтенсивністю наповнення простори та величиною композиційних форм «матеріальне середовище», яке можна було б «виміряти», зробити сюжетним.

10. Метод визначення композиційної «ваги», «зорової рівноваги», «руху та напруги». За допомогою визначеного методу у студентів розвивається почуття «ваги» зображення, руху та напруги у композиційному просторі. Цей метод дозволяє сформувати уміння відчувати та визначати «композиційну вагу» та фактори, які впливають на його відчуття: форми та їх напрямки, місце розташування елементів відносно центру зображуваної площини та третього виміру (глибини), фону тощо, які обумовлені один одним. «Рух» у композиції виступає найбільш сильним стимулом зорового сприйняття, що привертає увагу глядача. Крім цього, даний метод формує у студентів композиційні уміння передавати рух у зображувальній площині, використовуючи діагональні побудови, враховувати мінливість та інтенсивність об'єктів (знаків) та їх ізольованість. Особливість



методу полягає у характерному ритмічному ладі усіх елементів зображення, що їх обумовлює сприйняття «швидкості» руху.

До *третьої групи* методів формування композиційних умінь нами було віднесено методи, домінуючою ознакою визначення яких стало художнє сприйняття. Визначена група методів дозволяє формувати та розвивати у студентів творчі здібності та вміння знаходити способи організовувати існуючий багатючий арсенал композиційних засобів в цілісне зображення, яке є унікальною матеріальною «конструкцією». Побудова – це віддзеркалюючий акт та інтелектуальна робота зі створення програми духовно-практичного впливу на глядача (управління його сприйняттям). При цьому синтезується духовна і матеріально-творча діяльність автора. Цей процес вимагає спеціальних знань (матеріалу, техніки, технологій) і спеціальних умінь володіння цими знаннями у композиційній практиці.

Третя група методів навчання композиції включає наступні методи:

1. Метод, що розвиває зорову пам'ять у процесі роботи з натури (замальовки жестів, поз, окремих ракурсів, нескладних побутових сцен). Виділений метод сприяє «знищенню» звички «копіювати» натуру. Основне завдання методу – «виховання бачення», яке виявляється у зміні тривалості виконання завдання, матеріалу, яким виконується робота, характеру « постановок », темпу роботи. Він полягає у необхідності малювати швидко, без здійснення самоконтролю у роботі, яка виконується, активно реагувати на «натуру». Цей метод пропонує обмеження студента у часі, відмову від фону, тушування, однак дозволяє вільно оперувати зі світлотінню.

2. Метод «світла» та «кольору» як засобу емоційного впливу. Зміст та сутність даного методу полягає у тому, що за допомогою певних світлових та кольорових відношень встановлюється відповідність стійких прийомів створення світлових та кольорових ефектів. Метод дозволяє автору емоційно впливати на «глядача».

3. Метод формування прийомів художньої техніки. Даний метод дозволяє формувати переконання у важливості вибору «фактури», прийомів художньої техніки, оскільки фактурі належить істотна роль в організації процесу сприйняття твору.

4. Метод переробки спостережень та вражень. Використання означеного методу дозволяє підвести студента до необхідності переробки спостережень та вражень натури, що оточує дійсність, життєвих ситуацій. За допомогою названого методу вироблюється здатність до власного бачення та ставлення до життя (формується світогляд). Метод переробки спостережень та вражень пов'язує безпосередню композиційну діяльність з абстрагуючою роботою мислення, уяви та фантазії (аналіз та узагальнення); формує композиційні уміння узагальнювати, що реалізується через конкретно-предметні образи. У той же час цей метод, заснований на життєвому досвіді, дозволяє опосередковано (через емоційні асоціації) створювати твори.

5. Метод досягнення реалістичності та правдивості. Визначений метод дозволяє за допомогою зображувальних засобів у зображувальній площині передавати трьохвимірну форму, що володіє певними матеріальними якостями та властивостями (зображення сповнене «життєвою» динамікою). Цей метод дозволяє формуванню композиційних умінь, доповнювати та посилювати за допомогою власної уяви найбільш характерні ті істотні риси об'єкта, явища.

6. Метод створення пластичного характеру композиції. Сутність даного методу полягає у здатності навчати виявленню у кожному сюжеті внутрішнього змісту, внутрішнього підтексту («казкова дія»); розумінню динаміки того, що відбувається, що дає можливість передати живу реакцію художника на дійсність. Подібна реакція дозволяє більш індивідуально, більш щиро побачити усе явище (дію) у його образному ладі та пластичному рішенні.

7. Метод навчання вибору жанрового змісту та приведення емоційного мотиву до розробки сюжету. Названий метод передбачає використання у якості завдань виконання композицій з зрозуміло вираженим жанровим змістом (етюди з натури, ескізи, в яких студент має «щось» випустити). Тема у завданнях не повинна відігравати принципову роль, необхідно лише посилювати чи послаблювати відчуття даного сюжету (мотиву). Основне завдання методу – це фіксування певного емоційного сюжету та «переклад» його у більш конкретний за своєю тематикою, в основі якої повинна лежати конкретна життєва ситуація. Така ситуація необхідна для правильної побудови дії,

знаходження відповідного типажу, розробки сюжету. Сутність та зміст методу полягає у складанні сюжету (пошук необхідних атрибутів, побудова «сцени», трактуванню сюжету як «дії», тобто дії людей, розвиток їх вчинків).

8. Метод виконання ескізів тематичних композицій (схематичних, тональних, з наступним вирішенням у кольорі). Використання даного методу полягає у створенні ескізів тематичних композицій різноманітних жанрів та напрямків (натюрморт, інтер'єр, пейзаж, портрет, однофігурна, сюжетна композиція, сюжетно-тематична картина, скульптура, декоративно-ужиткове мистецтво). При створенні ескізів студенти використовують цей метод, дотримуючись методичної послідовності їх виконання. Відшукавши у різноманітті оточуючого світу пластичний мотив, автор визначає спосіб рішення даного мотиву з точки зору його новизни. Названий метод передбачає виконання роботи у кілька етапів (ескізи тематичні, тональні, кольорові, загальне тональне рішення, загальне кольорове рішення, контрасти). У схематичних ескізах композицій спостерігається дія закону цілісності та контрастів («конструктивна ідея» – «каркас» розвитку сюжету). Конструктивна ідея цілісності слугує образною основою для дії закону контрастів (простір, предмети, форма сприймаються завдяки контрасту світла й тіні).

До *четвертої групи* методів формування композиційних умінь нами було віднесено методи, домінуючою ознакою визначення яких стало образне мислення. Використання визначеної групи методів дозволяє студентам засвоїти художній досвід зі створення цілісного художнього образу як єдності форми і змісту. Зміст твору – це осмислення у художніх уявленнях дійсності, якому відповідає сукупність значень зображень («художніх знаків»). Функція художньої форми полягає в організації змісту в зображувальній площині засобами композиції.

Четверта група методів навчання композиції включає наступні методи:

1. Метод виявлення просторового середовища як найважливішого фактору композиції. За допомогою даного методу у студентів формуються уміння виявляти особливу роль просторової побудови у розкритті ідейного задуму картини.

Побудова її композиції охоплює зображувальну площину у цілому, надаючи їй певну організованість.

2. Метод поєднання навчання композиції з навчанням малюнку. Названий метод дозволяє використовувати у процесі навчання малюнку основні вимоги (закономірності) до зображувальної площини та застосовувати зображувальні засоби у побудові форми на ній (виділення «головного» та другорядних елементів зображення).

3. Метод вирішення основного «сюжетного завдання». Сутність визначеного методу полягає у знаходженні «пластичного мотиву», «головного» та другорядних частин у сюжеті, які повинні бути суворо взаємопов'язані, утворюючи разом єдине ціле – твір. Важливим є знаходження тієї частини композиції, яка достатньо яскраво виражає головне в ідейному змісті сюжету. Знайдений сюжетно-композиційний центр виділяється об'ємом, світлом, кольором та іншими засобами у відповідності з законами композиції.

4. Метод «порушень пропорцій» та посилення виразності образної характеристики. Використання цього методу передбачає формування у студентів уміння «порушувати» встановлені «норми», тобто перетворювати подібні «порушення» у «норму» з метою посилення виразності ідейного задуму. Неприпустимі у наукових творах, такі перетворення необхідні у художніх творах та відіграють змістову роль.

5. Метод образного рішення композиції. Даний метод спрямований на розвиток у студентів загального розуміння малюнка, живопису та композиції (їхнього синтезу). Якщо малюнок та живопис сприяють вивченню (пізнанню) дійсності, то композиція повинна за допомогою цих методів мистецтва виражати ставлення художника до життя в образах, допомагати переходу до узагальненого пізнання, до образного вираження уявлень.

6. Передача «натури» у «сюжетно-пластичних образах». В основі цього методу лежить розуміння того, що усяке зображення відображає процес осягнення світу, в основі зорового сприйняття якого лежать предметно-просторові зв'язки. Метод дозволяє в єдності контуру та площини, об'єм форми та простору виявляти в детальному зображенні «пластичну ідею». Пластично цілісно

«пережита через себе» форма, у якій втілений сенс того чи іншого явища, та її зображення є сутністю даного методу.

7. Метод «трансформації» поверхні як частини простору. Сутність названого методу полягає у формуванні умінь у студентів перетворювати площину, що є основою зображувального методу, у потенційно «поглиблену». Будь-яке силуетне зображення порушує площину, але будучи організованим, як площинне рельєфно-просторове, виступає просторово виразним.

8. Метод створення композиції з «перевтілених якостей матеріалу». Даний метод передбачає розвиток почуття «визволення» прихованої енергії матеріалу, його образної сили, тим самим сприяючи більш активному сприйняттю твору у новій якості. Деревина, метал, скло, штукатурка, левкас, фарби, тканина оброблюються усілякими способами (живописні рельєфи, колаж тощо), тим самим створюючи сучасні просторові форми (до побутових речей).

9. Метод створення сюжетного твору. Використання означеного методу сприяє створенню таких умов, при яких студенти, виявляючи матеріал (форму, простір, колір) у сукупності своїх властивостей та якостей, досягали такого сюжетного впливу на глядача «єдиного органічного формоутворення», який доносив би до нього ідею твору.

10. «Психоаналітичний» метод, який, у свою чергу, включає такі підгрупи:

а) метод імпровізацій. Сутність даного методу полягає у тому, що на основі пропедевтичних дисциплін «простір», «об'єм» та інша імпровізація вказаної тематики (візуалізація уявлень) у студентів розвиває просторову уяву та виявляє об'ємно-кольорографічні творчі потенції.

б) метод виконання «відвернених» композицій. У ході виконання «відвернених» (формальних) завдань на виявлення форми, конструкції, ритму, рівноваги даний метод виробляє у студентів прийоми та засоби виразності художньо композиційної системи.

11. Метод «диференціального» підходу та «випереджуючого» оволодіння композиційною грамотою. Змістом та сутністю цього методу є вивчення робіт старих майстрів мистецтва (композиційний аналіз), що загострює

сприйняття та почуття komponування зображення, ритміки та просторових зв'язків. Важливим у даному методі є збереження самоконтролю, що оберігає від «поразки». Після перегляду спроектованої на екрані репродукції (слайду) живопису чи скульптури студенти здійснюють аналіз побаченого у вигляді малюнка на аркуші паперу. Потім педагог сам аналізує твір на дошці, детально розбираючи схеми, та виявляє багатство композиційних форм, якими користувався автор. На самостійне опрацювання роздаються підготовлені репродукції, які аналізуються до наступного заняття. Названий метод сприяє успішному оволодінню знань з композиції та формує композиційні уміння.

Виявлена система методів формування композиційних умінь, класифікована за домінуючими ознаками, представлена у табл.3.6.1.

*Таблиця 3.6.1*

**Система методів формування композиційних умінь**

Група методів та домінуюча ознака	Назва методу
І група. Просторове мислення.	1. Метод «єгиптян»: а) метод ортогональної проекції (закон фронтального розвороту); б) метод пропорційного ділення на частини; в) метод площинного рішення композиції із збереженням композиційної єдності (відсутність трьохвимірності, перспективи, світлотіні).
	2. Метод світлотіні (компонента трьохвимірності).
	3. Метод перспективної побудови зображення.
	4. Метод малювання з натури.
	5. Метод «зворотної перспективи», «кількох точок зору».
	6. Метод лінійної перспективи (прямий).
	7. Метод «узагальнення форми» («обрубівка»).
ІІ група. Композиційне бачення.	1. Метод організації картинної площини як «цілого».
	2. Метод виразності основних ліній (вертикаль, горизонталь, діагональ).
	3. Метод S-подібної.
	4. Метод побудови композиції навколо її центральної частини.
	5. Метод «копіювання».
	6. Метод «розташування зображувальних знаків у рамках».
	7. Метод «компонування» зображення у «форматі».
	8. Метод визначення «зорового центру».
	9. Метод освоєння площини як елемента простору.
	10. Метод визначення композиційної «ваги», «зорової рівноваги», «руху та напруги».

III група. Художнє сприйняття.	1. Метод, що розвиває зорову пам'ять у процесі роботи з натури (замальовки жестів, поз, окремих ракурсів, нескладних побутових сцен).
	2. Метод «світла» та «кольору» як засобу емоційного впливу.
	3. Метод формування прийомів художньої техніки.
	4. Метод переробки спостережень та вражень.
	5. Метод досягнення реалістичності та правдивості.
	6. Метод створення пластичного характеру композиції.
	7. Метод навчання вибору жанрового змісту та приведення емоційного мотиву до розробки сюжету.
	8. Метод виконання ескізів тематичних композицій (схематичних, тональних, з наступним вирішенням у кольорі).
IV група. Образне мислення.	1. Метод виявлення просторового середовища як найважливішого фактору композиції.
	2. Метод поєднання навчання композиції з навчанням малюнку.
	3. Метод вирішення основного «сюжетного завдання».
	4. Метод «порушень пропорцій» та посилення виразності образної характеристики.
	5. Метод образного рішення композиції.
	6. Передача «натури» у «сюжетно-пластичних образах».
	7. Метод «трансформації» поверхні як частини простору.
	8. Метод створення композиції з «перевтілених якостей матеріалу».
	9. Метод створення сюжетного твору.
	10. «Психоаналітичний» метод: а) метод імпровізацій; б) метод виконання «відвернених» композицій.
	11. Метод «диференціального» підходу та «випереджуючого» оволодіння композиційною грамотою.

Дослідження методів формування композиційних умінь у художній педагогічній практиці дозволяє стверджувати, що у теорії композиції відомий багатющий їх комплекс. Проведене дослідження методів формування композиційних умінь (в історичному аналізі) дозволяє також побачити їх розвиток: від методів площинного рішення зображення, пропорційного членування фігур, ортогональної проекції до методів зображення трьохвимірної об'єкта з використанням перспективи побудови (прямої і зворотної), світлотіні, методів закону рівноваги тощо. З розвитком теорії композиції стали приділяти серйозну увагу методикам розвитку художньої техніки. У систему методів формування композиційних умінь прийшли «пластичний» метод, метод «порушення пропорцій», «психоаналітичний» метод, метод макетування тощо.

Отже, вивчення методів навчання композиції в історичному аспекті дозволило виявити систему методі формування композиційних умінь та класифікувати їх на основі відповідних домінуючих ознак.

Виявлені та класифіковані методи формування композиційних умінь сприяли науковому обґрунтуванню та розробці системи композиційних вправ, використання якої при навчанні студентів художній композиції у ході подальшого експериментального дослідження дозволило переконатися у її педагогічній доцільності.

### *Список джерел*

1. Адаскина Н. Л. ВХУТЕМАС. Его роль в формировании основных принципов художественной педагогики 1920-х годов / Н. Л. Адаскина // ГТГ Вопросы русского и советского искусства : Материалы итоговой научной конференции. – М., 1973. – В. 11. – С. 167-198.
2. Алпатов М. В. Композиция в живописи : Исторический очерк / М. В. Алпатов. – М.-Л. : Искусство, 1940. – 123 с.
3. Арнхейм Р. Искусство и визуальность восприятия / Р. Арнхейм. – М. : Прогресс, 1974. – 392 с.
4. Дайнека А. А. Учитесь рисовать / А. А. Дайнека. – М. : Академия художеств СССР, 1961. – 224 с., ил.
5. Дроздецкий А. Г. Введение в композицию / А. Г. Дроздецкий // [В кн. «Вопросы теории и методики преподавания художественно-графических дисциплин»]. – Краснодар : КГПИ, 1975. – С. 191-195.
6. Жегин Л. Ф. Язык живописного произведения / Л. Ф. Жегин. – М. : Искусство, 1947. – 319 с.
7. Молева Н. М. Выдающиеся русские художники-педагоги: кн. для учителя / Н. М. Молева. – М. : Просвещение, 1991. – 416 с.
8. Ростовцев Н. Н. История методов преподавания изобразительного искусства в школе / Н. Н. Ростовцев. – М. : Просвещение, 1980. – 239 с.
9. Ростовцев Н. Н. Рисование головы человека [Учебное пособие] / Н. Н. Ростовцев. – М. : Изобразительное искусство, 1989. – 304 с.
10. Успенский Б. А. Поэтика композиции. Структура художественного текста и типологии композиционной формы / Б. А. Успенский. – М. : Искусство, 1970. – 225 с.
11. Чистяков П. П. Письма, записные книжки, воспоминания (1832-1919) / П. П. Чистяков. – М. : Искусство, 1953. – 592 с.



## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

### РОЗДІЛ І

#### Методологічні засади управління якістю освіти

<b>1.1</b>	Шевченко Сергій Олексійович	доктор наук з державного управління, доцент, завідувач кафедри Дніпропетровського регіонального Інституту державного управління Національної академії державного управління при Президентові України.
<b>1.2</b>	Єльнікова Галина Василівна	доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.
<b>1.3</b>	Сушенцева Лілія Леонідівна	доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».
<b>1.4</b>	Самодрин Анатолій Петрович	доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії економіки освіти регіону, завідувач кафедри Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.
<b>1.5</b>	Петренко Лариса Михайлівна	доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, вчений секретар Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.
<b>1.6</b>	Наталія Петрівна Корогод	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри Національної металургійної академії України.

## РОЗДІЛ II

### Теоретичні аспекти вдосконалення якості сучасної освіти

<b>2.1</b>	Житник Ніна Василівна	кандидат педагогічних наук, директор Західнодонбаського інституту Міжрегіональної Академії управління персоналом.
<b>2.2</b>	Кучер Зоя Сидорівна	кандидат педагогічних наук, доцент Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».
<b>2.3</b>	Сушенцев Олександр Єгорович	кандидат педагогічних наук, доцент Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».
<b>2.4</b>	Яковлева Вікторія Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, доцент Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».
<b>2.5</b>	Абдулов Рінат Махмутович	кандидат педагогічних наук, перший заступник директора Західнодонбаського інституту Міжрегіональної Академії управління персоналом
<b>2.6</b>	Лучанінова Ольга Петрівна	кандидат педагогічних наук, доцент Національної металургійної академії України.

### РОЗДІЛ III

#### Механізми забезпечення якості професійної підготовки педагогічних кадрів

<b>3.1</b>	Савченко Лариса Олексіївна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».
<b>3.2</b>	Волкова Наталія Валентинівна	кандидат педагогічних наук, доцент Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».
<b>3.3</b>	Кучер Світлана Леонідівна	кандидат педагогічних наук, доцент Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».
<b>3.4</b>	Кулінка Юлія Сергіївна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».
<b>3.5</b>	Савченко Карина Юріївна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».
<b>3.6</b>	Щербина Володимир Григорович	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».
	Щербина Дар'я Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА .....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ</b>	
1.1 Утвердження державно-громадського оцінювання якості вищої освіти в Україні як чинник її перспективних парадигмальних змін (Шевченко С.О.).....	7
1.2 Теоретичні основи адаптивного управління (Сльникова Г.В.) .....	28
1.3 Управління процесом формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників в умовах соціального партнерства (Сушенцева Л.Л.) .....	61
1.4 Профільно-професійна освіта регіону: теоретико-методологічний аспект (Самодрин А.П.).....	92
1.5 Інформаційно-аналітична діяльність керівників у забезпеченні якості управління професійно-технічними навчальними закладами (Петренко Л.М.).....	105
1.6 Роль інтелектуальної власності в управлінні науково-педагогічною та інноваційною діяльністю у вищих навчальних закладах (Корогод Н.П.).....	124
<b>РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ</b>	
2.1 Теоретичні і практичні підходи до організації особистісно-орієнтованого навчання студентів у регіональному ВНЗ (Житник Н.В.) .....	153
2.2 Організаційно-педагогічні умови управління самостійною роботою студентів (Кучер З.С.) .....	176
2.3 Активізація пізнавальної діяльності учнів: теоретичний аспект (Сушенцев О.Є.).....	204
2.4 Якісна освіта як процес формування образу життєво компетентної людини (Яковлєва В.А.) .....	228
2.5 Нові підходи до організації виховної роботи зі студентами в умовах євроінтеграції вищої освіти (Абдулов Р.М.) .....	244
2.6 Зміна виховної парадигми вищої освіти та професіоналізм викладача як умови якості підготовки фахівців (Лучанінова О.П.) .....	261

<b>РОЗДІЛ 3. МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ</b>	
3.1 Методологічні засади якості підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності (Савченко Л.О.) .....	290
3.2 Теоретичні та методичні засади стратегії реалізації системного підходу до діагностування рівня інформаційної культури майбутнього учителя дисциплін технологічного циклу (Волкова Н.В.).....	320
3.3. Системний підхід у забезпеченні якості дизайн- підготовки майбутніх учителів технологій (Кучер С.Л.).....	351
3.4. Модернізація методичної підготовки майбутнього вчителя трудоного навчання на основі комп'ютерних технологій (Кулінка Ю.С.) .....	378
3.5. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей (Савченко К.Ю.) .....	405
3.6. Методи формування композиційних умінь у художній педагогічній практиці (Щербина В.Г., Щербина Д. В.) .....	433
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ .....</b>	<b>451</b>

Наукове видання

# УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ: ДОСВІД ТА ІННОВАЦІЇ

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Друкується в авторській редакції

Підписано до друку 28.10.2014 р. Формат 60х84/16  
Друк офсетний. Умов.друк.арк. 28 Тираж 300 прим. Зам.№58

Підготовлено до друку та віддруковано:

Видавництво ООО «ІМА-прес»  
49051, м.Дніпропетровськ, вул.Журналістів, 7/215  
51400, м.Павлоград, вул.Дніпровська, 400/1  
Тел.: (066) 932-42-22  
e-mail: ima-press@ukr.net; imapress2012@gmail.com  
[www.ima-press.prom.ua](http://www.ima-press.prom.ua)

Свідоцтво про внесення до державного реєстру  
ДК № 244 від 16.11.2000 р.